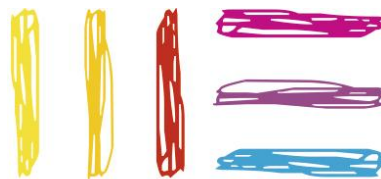


**ACTITUD FILOSÓFICA E INFANCIA:
FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE MAESTROS**

LILIANA ANDREA MARIÑO DÍAZ

Línea de Investigación:

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA



Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tunja - 2014

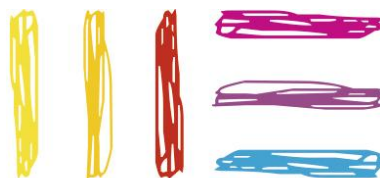
**ACTITUD FILOSÓFICA E INFANCIA:
FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE MAESTROS**

LILIANA ANDREA MARIÑO DÍAZ

Trabajo de grado presentado como requisito parcial
para optar por el Título de Magister en Educación

Director:

Mg. OSCAR PULIDO CORTÉS



Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tunja - 2014

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado1

Firma del Jurado2

Tunja, 20 de agosto de 2014

*A Cami quien, con su manera de ser,
me inspiró para la realización de este trabajo.*

*A mi Alex, con su amor ha ayudado
a que mi existencia tenga sentido.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar al profesor *Oscar Pulido Cortés* porque con su manera de ser, pasión, dedicación, acompañamiento, paciencia y entrega, me ha enseñado una manera de vivir y me ha hecho entender que la Filosofía es vitalidad, lo cual ha contribuido a mi formación y transformación personal y profesional.

A *Ginis, Claudita y Clemencia*, pues siempre estuvieron dispuestas y entusiastas, siendo cómplices y acompañantes en el desarrollo de este trabajo.

A la Profesora *Mariat* por abrir las puertas primero del Jardín Infantil y luego de su corazón, para ofrecerme no sólo su amistad, sino también constantes asesorías que estaban llenas de sugerencias, comentarios y creatividad, que aportaron en gran medida al trabajo.

Agradezco a mis amigas, *Martha e Ibeth* que me entusiasmaron, animaron y compartieron conmigo sus conocimientos y experiencias.

Agradezco a todos los integrantes del grupo *Filosofía e Infancia*, ya que siempre han tenido gestos de camaradería frente al trabajo realizado y han sido los promotores de nuevas ideas.

A *Alex*, por su apoyo, lectura y relectura de este trabajo, pero más que por ello, por creer en mi labor como maestra lo que siempre me entusiasmó para seguir adelante.

RESUMEN

Actitud Filosófica e Infancia: Formación Trasformación De Maestros

Este trabajo de investigación tiene como objetivo presentar una propuesta de formación y transformación de maestros para el desarrollo de la actitud filosófica en los niños y las niñas, teniendo como población de estudio el Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC-Tunja. Esta investigación se ha desarrollado desde el punto de vista cualitativo con un enfoque histórico-hermenéutico. Está organizado en seis partes: la primera se concentra en dar cuenta de la necesidad y pertinencia de la realización de una propuesta de formación y transformación de maestros; la segunda establece las relaciones entre educación, actitud filosófica e infancia; la tercera toma las categorías filosofía e infancia, resaltando, como principal referente el programa “Filosofía para niños”, las experiencias y sus apropiaciones; la cuarta parte describe el recorrido metodológico de esta investigación; la quinta plasma la propuesta de formación y transformación de maestros, para las cuales se proponen reflexiones sobre algunos puntos de encuentro que emergieron en la experiencia. La última parte es una autorreflexión de la experiencia investigativa teniendo como propósito evidenciar que el proceso de formación y transformación no sólo se da en los niños, niñas y maestras, sino que también tiene efectos en el investigador.

Palabras Clave: enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación, actitud filosófica, infancia, formación de maestros.

ABSTRACT

Philosophical and Childhood Attitude: Transformation of Teachers Training

This research aims to present a proposal for teacher training and transformation to develop the philosophical attitude in children, with the study population Kindergarten of Pedagogical and Technological University of Colombia UPTC - Tunja. This research has developed from a qualitative point of view with a historical- hermeneutic approach. It is organized into six parts: the first focuses on the need to account for and relevance of performing a given formation and transformation of teachers; the second establishes the relationships between education, philosophical attitude and childhood ; the third takes the philosophy and children categories , highlighting as main reference the " Philosophy for Children ", experiences and appropriations; The fourth part describes the methodology of this research journey ; plasma fifth proposal teacher training and transformation , for which reflections on some meeting points that emerged from the experience are proposed. The last part is a self-reflection of research experience with the purposes of evidence that the process of formation and transformation occurs not only in the children and teachers, but also has effects on the researcher.

Keywords: teaching philosophy, philosophy of education, philosophical attitude, children, teacher training.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	v
Lista de Anexos	ix
Lista de Tablas	x
Lista de Apéndices	xi
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I.- EL ENCUENTRO COMO EXPERIENCIA DE PROBLEMATIZACIÓN	16
CAPÍTULO II.- EL CONTEXTO, LA INFANCIA Y ACTITUD FILOSÓFICA	27
2.1. Emergencia la escuela en la modernidad	27
2.1.1. Crisis de la escuela moderna	28
2.1.2. La educación en un mundo globalizado	29
2.1.3. La educación como reproducción	30
2.2. La filosofía como resistencia	33
2.2.1. La filosofía cerca de la educación	34
2.2.2. La filosofía como creación de conceptos	36
2.2.3. Filosofía y educación: del encuentro a la experiencia	38
2.3. La actitud filosófica una estilo de vida	41
2.3.1. La crítica como modo de vida	45
2.3.2. La creatividad como alternativas de pensamiento	49
CAPÍTULO III.- FILOSOFÍA E INFANCIA. UN BALANCE DE EXPERIENCIAS Y APROPIACIONES	52
3.1. Origen del programa “filosofía para niños”	52
3.1.1. Fundamentos teóricos del programa “filosofía para niños”	57
3.1.1.1. Lipman y Charles S. Pierce: la comunidad de indagación	57
3.1.1.2 Lipman y John Dewey: La educación un acto democrático	59

3.2. La Comunidad de Indagación como acto democrático	61
La pregunta como herramienta didáctica	63
3.3. Concepción de infancia en Lipman	67
3.4. El lugar del maestro en “Filosofía para Niños” (FpN)	68
3.5 Otras Perspectivas y aplicaciones de la relación filosofía e infancia	70
3.5.1 Brasil: filosofía con Niños, junto con ellos	72
3.5.1.1 FcN: La experiencia como transformación	73
3.5.1.2 FcN: Infancia como potencia	74
3.5.2 España: SEPFI y proyecto Noria	77
3.5.3 México: centro latinoamericano de FpN y federación de FpN	78
3.5.4 Argentina	78
3.5.5 Chile	79
3.5.6 Colombia	79
3.6 La Filosofía le da la bienvenida a la lúdica	81
 CAPÍTULO IV.- PERSPECTIVA METODOLÓGICA	83
4.1 Tipo de Investigación	83
4.2 Momentos de la investigación	84
4.3 Instrumentos para la Recolección de la Información	87
4.4 Técnicas de Recolección de Información	90
4.5 Descripción del grupo de estudio	91
4.6 Consideraciones Éticas	92
 CAPÍTULO V.- LA EXPERIENCIA. FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN	94
5.1 Formación de maestros	94
5.2 La actitud filosófica y el lugar del maestro	96
5.3 De la comunidad de indagación a la experiencia	101
5.4 La problematización en la comunidad de indagación	105
5.5 La infancia una característica de la actitud filosófica	110
5.6 La infancia creativa	113
5.7 De la respuesta a la incertidumbre	115

5.8 La Formación y La Trasformación de Maestros	118
CAPÍTULO VI.- EXPERIENCIA DE LA MAESTRA-INVESTIGADORA	125
CONCLUSIONES	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	143

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A:

Protocolo de información para obtener
el consentimiento informado de los participantes.

ANEXO B:

Análisis de categorías.

LISTA DE TABLAS

TABLA 1:

Curriculum del Programa “Filosofía para Niños”. 55

TABLA 2:

Descripción de los momentos investigativos. 89

LISTA DE APÉNDICES

- Apéndice A. Sistematización actitud filosófica
- Apéndice B. Sistematización experiencia
- Apéndice C. Sistematización formación de maestros
- Apéndice D. Sistematización infancia
- Apéndice E. Entrevista a maestros
- Apéndice F. Taller de formación de maestros N° 1
- Apéndice G. Taller de formación de maestros N° 2
- Apéndice H. Taller de formación de maestros N° 3
- Apéndice I. Diario de Campo N° 1
- Apéndice J. Diario de Campo N° 2
- Apéndice K. Diario de Campo N° 3
- Apéndice L. Diario de Campo N° 4
- Apéndice LL. Diario de Campo N° 5
- Apéndice M. Diario de Campo N° 6
- Apéndice N. Diario de Campo N° 7
- Apéndice Ñ. Diario de Campo N° 8
- Apéndice O. Bitácora N° 1
- Apéndice P. Bitácora N° 2
- Apéndice Q. Bitácora N° 3
- Apéndice S. Bitácora N° 4
- Apéndice T. Bitácora N° 5
- Apéndice U. Bitácora N° 6
- Apéndice V. Bitácora N° 7
- Apéndice W. Bitácora N° 8

INTRODUCCIÓN

Toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una transformación de sí.

(Cerletti, 2008. Pág. 11)

Toda formación de maestros debe ser una auto-formación y una transformación de sí; el maestro que reflexiona sobre su práctica y sobre sí mismo, está en constante aprender y desaprender. La formación y transformación es un ejercicio inacabado; el maestro se transforma y se forma una y otra vez. En este sentido la enseñanza de la Filosofía ha sido una de las controversias de los filósofos y al mismo tiempo de los maestros que enseñan Filosofía, interrogando su pertinencia y cuestionando la posibilidad de enseñarla, dilucidando cuáles son las maneras y formas para hacerlo, tomando para su enseñanza un enfoque histórico de la Filosofía y en otros momentos abordándola como una problematización; en los dos casos la preocupación por la enseñanza trasciende en la pregunta de cómo y qué enseñar. Enseñar Filosofía implica un saber disciplinario, y también didáctico; esta preocupación no termina con la enseñanza de la Filosofía, sino que se difunde en una preocupación más amplia: ¿Cuál es el lugar de la Filosofía en la educación?

Este escrito pretende ser una herramienta que posibilite reflexiones sobre la relación entre enseñanza-aprendizaje, entre actitud filosófica e infancia, entre formación y

transformación; por ello se encuentra dirigido a personas que se enfrentan en el diario vivir con las situaciones cotidianas de la escuela y especialmente a los maestros quienes, con su reflexión y cuestionamientos diarios, movilizan nuevas alternativas y posibilidades, teniendo como tarea pensar permanentemente el contexto social donde se encuentran y vincularlo con conceptos como: actitud filosófica, Filosofía, educación, infancia, enseñanza y aprendizaje.

Por estas condiciones, y partiendo de la idea de que el maestro es el dinamizador de procesos de cambios, y la Filosofía tiene mucho para aportar al ámbito educativo, la presente investigación tiene como objetivo diseñar e implementar una propuesta de formación de maestros para el desarrollo de la actitud filosófica en ellos, en los niños y en las niñas, teniendo como lugar de experiencia el Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC. Esta propuesta se fundamentó en los programas “Filosofía para niños” (en adelante FpN) de Matthew Lipman, y “Filosofía con niños” (en adelante FcN) del profesor Walter Kohan y su equipos de investigación, movidos además por la idea de que el diálogo filosófico crea condiciones y espacios para el fortalecimiento de la actitud filosófica, pues por medio de la comunidad de indagación se promueve el asombro, la duda, la incertidumbre y el interrogar, lo que conlleva a la realización de procesos de pensamiento crítico, creativo y ético.

La estructura de este escrito se divide en seis partes, la primera de las cuales se titula *El encuentro como experiencia de problematización*, donde se plasman los motivos por los cuales se realiza este proyecto y sus objetivos; además se enuncia el planteamiento del problema y se mencionan algunas condiciones que conectaron las reflexiones pedagógicas con las necesidades de la institución donde se llevó a cabo la experiencia.

En el segundo capítulo —denominado *El contexto, la infancia y actitud filosófica*—, se presenta un recorrido por las nociones teóricas que orientan las reflexiones, a manera de caja de herramientas, y establecen relaciones entre algunos conceptos: en primer lugar se presentan algunos datos sobre cómo emerge la escuela y los cambios que han aparecido por medio de las transformaciones presentadas en las sociedades contemporáneas; luego se refiere al concepto de Filosofía, para relacionarlo con los procesos educativos, y por último el concepto de actitud filosófica entendida como un estilo de vida.

En el capítulo tres se hace mención del programa “Filosofía para Niños” ya que la comunidad de indagación es una de las estrategias para el fortalecimiento de la actitud filosófica. En un primer momento este capítulo se concentra en el origen, fundamentos teóricos del programa como lo son la noción de infancia, comunidad de indagación, el lugar del maestro y la pregunta; posteriormente se muestran otras adaptaciones y perspectivas del programa FpN en diversas partes del mundo, y finalmente se establece una relación entre Filosofía y lúdica, siendo la lúdica una de las herramientas del Jardín Infantil.

En la perspectiva metodológica de la investigación se expresa el tipo de investigación, siendo cualitativa, pues se realiza una interpretación y reflexión de los acontecimientos que suceden en el Jardín Infantil y las transformaciones en los integrantes de la población, teniendo como enfoque la investigación crítico social; se pretende con las maestras, y condiciones del medio, mejorar de desarrollo de la actitud filosófica. Luego se describen las fases de la investigación en cuatro momentos investigativos que son: la fase preparatoria, diagnóstico de la necesidad, diseño e implementación de la propuesta y sistematización y análisis de la información. A continuación se explican los instrumentos y

técnicas de recolección de información, se describe el grupo de estudio y se plasman las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para la realización de la presente investigación.

El quinto capítulo se dedica al análisis de la información generada al desarrollar la propuesta de formación de maestros; refiriéndose a la actitud del maestro como la actitud filosófica, condición para hacer de la experiencia una posibilidad; posteriormente se centra el escrito en la idea de incentivar en el niño la incertidumbre. Se reconoce la creatividad como una alternativa de pensamiento, y se describe cómo la problematización incentiva la actitud filosófica en maestros y estudiantes; por último se refiere a las herramientas que hacen que la educación como experiencia se convierta en una formación y transformación del maestro; estas tres herramientas son denominadas la escritura, la lectura y la problematización.

La última parte es una auto-reflexión sobre el recorrido investigativo y los acontecimientos convertidos en experiencias y que permitieron la constitución del maestro-investigador. Estas experiencias hicieron que existiera una transformación y formación en el investigador que causó efectos en la parte personal, profesional y académica, permitiendo la movilización y creación de unos conceptos para ver el mundo y adoptar una postura ante el mismo. Dichas experiencias han permitido la transformación personal.

CAPÍTULO I

EL ENCUENTRO COMO EXPERIENCIA DE PROBLEMATIZACIÓN

La educación, en muchas de sus prácticas institucionales, ha presentado momentos de crisis y sin-sentido, se ha convertido en un cúmulo de información sin utilidad, concentrándose en los resultados y el cumplimiento de tareas, sin una comprensión de esa información; es decir, existe ausencia de espacios para el análisis, la reflexión, la crítica y la interpretación de los saberes obtenidos en la escuela. Como consecuencia de esta situación, la educación pocas veces hace un reconocimiento de las realidades en la cuales están inmersos los sujetos; no hay un puente entre las prácticas educativas y las situaciones cotidianas. Entonces, la educación se convierte en una experiencia vacía y sin sentido, por esto se formulan diversos cuestionamientos alrededor de su utilidad y pertinencia para la sociedad. Esta inquietud se ha evidenciado en los discursos de la educación actual, lo que ha permitido movilizar varias propuestas pedagógicas e implementar metodologías con el fin de transformar los contextos; por consiguiente es una prioridad la reflexión sobre la utilidad de la educación para dinamizar cambios en la sociedad y en los sujetos que interactúan en los aspectos pedagógicos.

Este trabajo tuvo como punto de partida la reflexión sobre la educación, sus cambios y perspectivas, pues es primordial pensar los diversos escenarios que emergen, llegando a concebirla como una posibilidad y experiencia que genera procesos de

pensamiento en maestros y estudiantes, teniendo así significado y utilidad los procesos educativos. Por medio de la búsqueda de información se llegó a asociar, de manera teórica, las categorías educación y Filosofía; la Filosofía como una herramienta esencial para la educación, pues mediante ella se generan procesos de pensamiento, interrogación y lecturas del mundo. Entendiendo la Filosofía no como una repetición de asuntos que otros ya pensaron o un currículo, sino como el acto de filosofar. La Filosofía es una herramienta poderosa para entender el mundo. Por consiguiente, se hace necesario generar condiciones que permitan desarrollar la actitud filosófica en maestros y estudiantes; aquellos sujetos capaces de pensar el mundo, de crear actitudes, pensamientos críticos, creativos y sensibles; es por ello que la enseñanza sólo tiene sentido cuando se vincula la filosofía, con el pensar.

A partir de afirmar la pertinencia de la actitud filosófica en la educación se formulan varios interrogantes como: ¿Por qué la filosofía en la mayoría de las instituciones educativas está presente sólo en los grados superiores? ¿Existe una relación entre la educación y el filosofar? ¿Por qué en los niños y las niñas no es tan frecuente el acceso al filosofar? ¿En qué edad existe más potencial para construir ejercicios filosóficos? Al intentar resolver estos interrogantes se realizó un estado del arte, en el cual se encontró el programa “Filosofía para niños”, planteando que la infancia posee las capacidades para el filosofar, pues se caracteriza por el asombro, el interrogar y el deseo por el saber; al defender esta postura el programa “Filosofía para niños” plantea la enseñanza de la Filosofía desde el nivel preescolar con el objetivo de desarrollar las capacidades de pensamiento, la comprensión ética, encontrar significado en la experiencia y la creatividad.

Al realizar el estado del arte se encontró que el programa Filosofía para niños es una propuesta pedagógica, la actitud filosófica comprendida como el pensamiento crítico, creativo y sensible, es un vínculo entre la infancia y la actitud filosófica, lo que permite una reflexión y relacionar tres categorías con esta investigación: educación, actitud filosófica e infancia.

Al mismo tiempo, en el grupo de Investigación “Filosofía, Sociedad y Educación”¹ de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en la línea de Filosofía de la educación y enseñanza de la Filosofía, nace un proyecto titulado Filosofía e Infancia², el cual tiene como objetivo vincular instituciones educativas del Departamento de Boyacá para la implementación del programa “Filosofía para niños”. Este proyecto permitió reunir a maestros y directivos de diversas instituciones del departamento que expresaban su interés por conocer del programa Filosofía para niños en la parte teórica y práctica, con el objetivo de implementarlo en sus instituciones educativas.

En concordancia con lo anterior, este proyecto toma como contexto de estudio el Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pues las directivas y las maestras hacían parte del grupo Filosofía e infancia, encontrándose interesadas en la implementación del programa Filosofía para niños, consideraban necesario y pertinente conocer del tema para profundizar en él y llevarlo a la práctica docente. “Es algo que favorece tanto a los niños como a nosotros, vamos a cambiar nuestra

¹ Grupo constituido en el año 2007, reconocido por Colciencias en categoría B, que cuenta con cinco líneas de investigación de investigación:- Cultura, lenguajes y comunicación- Filosofía de la educación y enseñanza de la Filosofía - Filosofía, ética y Filosofía política- Pedagogías, sujetos y contra-conductas, Filosofía e infancia.

² Grupo de estudio creado en el año 2009, el cual se ha caracterizado por realizar talleres y conferencias sobre el tema Filosofía para niños.

forma de vivir y de pensar, de pasar el día a día.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013)

Expuesto lo anterior, el trabajo surge de una reflexión sobre la educación que conduce al estudio del programa “Filosofía para niños”; en segunda instancia este trabajo toma un rumbo al unir la reflexión con las inquietudes y necesidades de las maestras y directivas del Jardín Infantil de la UPTC por el programa Filosofía para niños, circunstancia que permitió aterrizar este trabajo de investigación en un contexto específico, el cual posibilita elaborar un estudio teórico-práctico. Este proyecto fue pertinente no sólo al crear una reflexión sobre la educación actual, sino también contribuyó a fortalecer las prácticas pedagógicas del Jardín Infantil donde se llevó a cabo la investigación, realizando un acercamiento de la parte teórica y práctica; al desarrollar, diseñar e implementar estrategias de formación de maestras permitió el fortalecimiento de la actitud filosófica tanto en maestros como en estudiantes.

Al mismo tiempo la investigación permitió fortalecer el grupo Filosofía e infancia, pues su razón de ser es divulgar e implementar en Boyacá el programa Filosofía para niños, objetivo al cual busca contribuir el presente trabajo al compartir y socializar la experiencia vivida en el Jardín Infantil, permitiendo visualizar frente al grupo una forma de experiencia pedagógica, en la misma medida en que el grupo Filosofía e infancia se ha convertido en un acompañamiento permanente para este trabajo.

Por otra parte, este proyecto es oportuno para el grupo “Filosofía, sociedad y educación” y para la línea de investigación “Filosofía de la educación y enseñanza de la Filosofía” de la Maestría en Educación de la UPTC, ya que este trabajo se encuentra vinculado con las categorías Filosofía y Educación, contribuyendo en el fortalecimiento de

los objetos de estudio a través de la revisión bibliográfica, la elaboración de estados del arte, diálogos con otros saberes, las prácticas educativas y pedagógicas que privilegian el tema.

A través del acercamiento entre maestros, directivos y la reflexión, la experiencia se situó en el Jardín Infantil de la UPTC; dando inicio al análisis del contexto para reconocer las prácticas, los conceptos, las percepciones y características en el Jardín Infantil. Para ello, se procedió al estudio de documentos como: el Manual de Convivencia³ y el Plan Lúdico⁴. Mediante éstos, se evidenció la importancia de la lúdica en los procesos de aprendizaje, “...el juego el principal medio de aprendizaje en la primera infancia se dará importancia a este, ya que por medio de las actividades lúdicas el niño construye el conocimiento.”⁵ (Docentes y directivos, 2010. Pág. 4). Otra de las categorías de este proyecto, es la lúdica concebida como las “...actividades que le produzcan goce, placer y posibilidades de disfrute.” (Docentes y directivos, 2010. Pág. 4). Así, las categorías principales son: actitud filosófica, educación, lúdica e infancia.

Lo anterior, ha permitido trazar el siguiente planteamiento problémico: ¿cómo crear estrategias el desarrollo de la actitud filosófica en maestros y niños del Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC?

³ El Manual de Convivencia, es herramienta normativa que aporta a la relación de los miembros de la comunidad educativa. Este documento es necesario, ya que contribuye a comprender dinámica propia dentro de la institución escolar.

⁴ El Plan lúdico, documento del Jardín Infantil que establece unos estándares institucionales, diseñados con base en el desarrollo de competencias de tipo, comunicativas, científica, ciudadana y lógico matemática desde las dimensiones de desarrollo humano.

⁵ Documento interno del Jardín Infantil (UPTC), Plan Lúdico Pedagógico Para El Desarrollo Integral De Los Niños De 1 A 5 Años, Del Jardín Infantil de la UPTC, (2010). (No publicado).

Este proyecto se desarrolló centrándose en la formación de maestros con el objetivo de diseñar e implementar una propuesta de formación para el desarrollo de la actitud filosófica en maestros y niños del Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC. Para dar cumplimiento al objetivo propuesto se realizó una revisión teórica del concepto actitud filosófica e infancia, encontrando el programa “Filosofía para niños” de Matthew Lipman y sus diversos intérpretes, como una posibilidad para otra forma de educación; posteriormente se diseñó una propuesta de formación de maestros con la pretensión de crear estrategias para el fortalecimiento de la actitud filosófica; luego se realizó una implementación de la propuesta con maestros y finalmente se sistematizó la experiencia.

Al desarrollar este proyecto se benefició a maestros, logrando un acercamiento del programa Filosofía para niños; además de ello, mediante su experiencia, se diseñaron talleres dirigidos a los niños del Jardín Infantil; esto apoyó su práctica pedagógica, construyendo nuevas herramientas y estrategias en el aula, como se desprende de la siguiente afirmación: “...es una formación nuestra, esto hace parte de nuestra transformación, de alguna manera va a trascender en los niños...Yo creo que es más fuerte la transformación que sufren los maestros en este proceso de aprendizaje y de práctica, en la experiencia del programa Filosofía para niños.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013)

Mediante la sistematización de la experiencia, por medio del diario de campo, bitácoras y socialización, se construyeron nuevos saberes; como consecuencia se observó una transformación en las maestras, lo que permitió incrementar la actitud filosófica en las mismas, pero esta transformación no sólo se evidenció en la implementación o práctica,

sino también se ampliaron sus concepciones de: infancia, educación, actitud filosófica, pensamiento crítico, creativo y sensible; se posibilitaron principios más amplios, profundización de las categorías y la relación entre éstas. La labor de maestros estará constantemente construyendo búsquedas para explorar nuevas herramientas como por ejemplo: la pregunta, el diálogo, estrategias lúdicas, entre otras.

Este proyecto, además de contribuir y apoyar la labor docente, también permitió que la implementación de los talleres en el aula, fortalecieran los espacios para que el niño realizara procesos de pensamiento. Es decir, por medio de la actitud filosófica, maestras y niños tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas, de realizar diálogos consigo mismo y con los demás. De hecho, desde este trabajo se benefició a los niños del Jardín Infantil, porque se vivió la educación como una posibilidad, se construyeron saberes desde la experiencia y diálogos que permitieron desarrollar la actitud filosófica en la infancia.

Hay que tener en cuenta que el proyecto, al beneficiar a las maestras y a los niños, terminó siendo útil para la institución, puesto que este trabajo sirvió de refuerzo para otros proyectos que se encuentran en marcha, como por ejemplo: el proyecto lúdico y el proyecto de los acuerdos, implementados con anterioridad en el Jardín. Por tanto esta investigación tuvo carácter interdisciplinar; no es una didáctica, sino una manera de ver y experimentar la educación en compañía de la actitud filosófica. Ello movilizó nuevas concepciones y prácticas que se extendieron a todos los lugares de la institución.

Este proyecto apoyó algunas de las competencias definidas por el Jardín Infantil, el cual “Establece unos estándares institucionales, diseñados con base en el desarrollo de competencias comunicativas, científicas, ciudadanas y lógico matemáticas desde las dimensiones del desarrollo humano.” (2010. Pág.1). La manera como este trabajo

acompañó a algunas competencias fue por medio de la comunidad de indagación, la cual fortaleció la competencia comunicativa, a través del diálogo; también incidió en la competencia científica, al cultivar la actitud filosófica y en la competencia ciudadana, con la convivencia diaria y el buen vivir.⁶

Al mismo tiempo, el presente trabajo estimuló las dimensiones del desarrollo, al crear ambientes en los cuales la educación se convirtió en una experiencia y un diálogo de saberes, pues:

Es el desarrollo Infantil un proceso complejo de constitución en todas sus dimensiones (afectiva, comunicativa, intelectual y corporal) que no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino que se produce, mediante la relación del niño con su medio natural y social, entendiendo por social aquello esencialmente humano que se da en las relaciones entre personas, es la Educación Preescolar la llamada a brindar estos espacios. (Docentes y directivos, 2010. Pág. 1).

Las maestras del Jardín Infantil de la UPTC, evidenciaron la necesidad de concentrar su práctica pedagógica más en los procesos y en la experiencia que en acumulación de saberes y resultados.

Nos enfocábamos en un tema específico; por ejemplo si vamos a ver los números, entonces tomamos el cuento de los Tres Cerditos, la pregunta era ¿Cuántos cerditos hay? O se hacía énfasis en el tamaño o los colores —dependiendo el tema—, pero no nos interesábamos en el diálogo... Se nos vuelve un afán por otras intenciones, yo creo que estábamos mal, yo creo en las intenciones, muchas veces nos preocupamos es porque aprendan el número, pero en ultimas no es eso es pensar en las habilidades. (Docente, entrevista, 27 de febrero de 2013)

⁶ Estas competencias se encuentran plasmadas como eje central del Jardín Infantil de la UPTC, en el documento Plan Lúdico.

Por ello, las maestras se interesaron en el programa Filosofía para niños, pues consideraron que este proyecto creaba espacios para motivar la pregunta en maestras y niños del Jardín Infantil. “Pienso que la debilidad es en el manejo de las preguntas cómo motivar el diálogo. Uno pretende desarrollar ciertas habilidades en los niños, nosotros necesitamos desarrollarla en nosotros para podernos defender.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013)

Otro punto que es necesario abordar radica en cómo este proyecto se convirtió en una experiencia innovadora; la pretensión de este trabajo no fue la reproducción o seguimiento de manuales del programa FpN que fueron pensados para otros países, sino una construcción de las maestras del Jardín Infantil, a partir de las necesidades, experiencias y conocimientos, lo que constituye al programa “Filosofía para niños” como una herramienta e instrumento para apoyar el trabajo docente realizado en el Jardín, creando nuevas maneras, perceptivas y estilos del programa FpN, lo que se transformó en una creación y apropiación del mismo. Más aún, fue una innovación, pues el programa Filosofía para niños cuenta con experiencias y manuales pensados para niños de preescolar (manual clínica de los muñecos), pero existen pocas experiencias a nivel mundial y nacional⁷ en grados anteriores como lo son: Pre-Jardín, Jardín y Transición.⁸ Lo anterior, hace de este proyecto una innovación en el área de Filosofía para niños, pues incursiona en estas edades.

⁷ El proyecto Noria, nació en Cataluña en el año de 1987, teniendo como referente el currículo del programa FpN de Matthew Lipman. Cuenta con experiencias y manuales en niños de edades de 3-5 años.

⁸ El sistema educativo en Colombia, se clasifica en los siguientes niveles: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media, y Educación Superior. El nivel de preescolar comprende los grados de pre-Jardín, dirigido a niños de 3 años de edad; Jardín, dirigido a niños de 4 años de edad y Transición, dirigido a niños de 5 años de edad, de acuerdo con la reglamentación del Decreto 2247 de 1997.

También fue innovador el propio contexto, pues las maestras del Jardín Infantil no habían utilizado la pregunta y sus diferentes matices como una herramienta pedagógica que permitiera crear diálogos en el aula y procesos de pensamiento en la infancia; de esta manera se realizaron rupturas con lo tradicional y con la concepción de que “...el preescolar es más asistencial, uno como docente se preocupa que el niño no se caiga, no se pegue, aprenda esto, y listo. Esto nos ayuda a interiorizar más en la persona, en el ser.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013). Además de realizarse esa ruptura con el quehacer del maestro de preescolar como asistente, la ruptura también se dará con la concepción de infancia al ver al niño como un potencial del pensamiento, del acto del filosofar y de la actitud filosófica. “Yo creo que estamos muy metidos en que somos muy explicativos, uno quiere que ya den las respuestas o darles las respuestas todo el tiempo y todo lo que hacemos es explicando a los niños.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013).

La innovación, igualmente, apareció con la misma sistematización de su práctica pedagógica, llevándolos a la auto-reflexión, pues con ello se desarrolló un entendimiento continuo de la experiencia ofreciendo nuevos aportes, ajustes y cambios de estrategias ante las problemáticas y dificultades que se presentaron. La constante reflexión permitió preguntarse por su realidad; el maestro tomó la actitud filosófica, lo que llevó a crear espacios para el pensar, encuentros con los otros a través del diálogo, y ello constituyó una nueva relación, rompiendo con lo establecido de la Educación Preescolar.

Este trabajo se encuentra adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en la línea de Filosofía de la educación y enseñanza de la Filosofía. Este proyecto es pertinente para el programa, puesto que hay una

extensión de los saberes construidos en el transcurso del estudio de la Maestría en otros espacios; en este caso el Jardín Infantil de la UPTC, propició actitudes de investigación en el campo educativo y pedagógico en las maestras del Jardín, lo que fortaleció la modalidad investigativa de la Maestría en Educación. En cuanto a la línea de investigación, el proyecto apoyará la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía en la Educación Preescolar y compartirá una experiencia pedagógica en el área de Filosofía; además de ello, claramente esta investigación se enmarca en el eje temático: Filosofía e infancia (Filosofía para niños).

Por último es de resaltar que este trabajo de investigación ha generado una divulgación y socialización en eventos de carácter nacional e internacional, como: el Congreso de Investigación y Pedagogía, II nacional I internacional (UPTC), el VI Coloquio Internacional de Filosofía de La Educación de la Universidad de Rio de Janeiro- Brasil y en el Congreso de investigación y Pedagogía, III nacional II internacional (UPTC). La socialización de este trabajo en estos eventos permitió establecer diálogos con algunos expertos en temas de educación, Filosofía e infancia. Otra manera de divulgación de este trabajo ha sido la publicación de un artículo de reflexión en la *Revista Praxis y Saber*, Revista de Investigación y Pedagogía en el volumen N°3, Revista N° 5, revista indexada de la Maestría en Educación de la UPTC.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO, LA INFANCIA Y ACTITUD FILOSÓFICA

2.1. EMERGENCIA DE LA ESCUELA EN LA MODERNIDAD

La escuela no es dada por la naturaleza, sino que su nacimiento se dio por condiciones que permitieron su constitución; aquella se construye con el objeto de dar cuidado al niño y se establece como aparato ideológico del Estado: "...la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad" (Pineau, s.f. Pág. 28) situando a la escuela y al maestro, en un lugar privilegiado, donde se concentra el saber.

Uno de los objetivos de la modernidad era permitir que el conocimiento circulara de manera libre en la institución escolar sin importar la condición de aquellos sujetos que concurrían a ella; por medio del disciplinamiento y la vigilancia, se pretendía la homogenización de la sociedad, los estudiantes eran vistos como un todo, sin tener en cuenta las diferencias individuales debidas a: raza, cultura, saberes previos, entre otros; no se dio un lugar al sujeto, pues se intentaba la universalización para configurar un orden escolar que se transformara finalmente en un orden social que prometía lograr un cambio. Para cumplir con su función totalizante, la institución escolar determinaba tiempos, actitudes y normas, que debían ser cumplidas a cabalidad por los miembros de la escuela, pues de lo contrario se corría el riesgo de que los alumnos fueran castigados e incluso desterrados.

La sociedad debía respeto, obediencia y veneración al maestro, y a la institución escolar, pues era legítima; los conocimientos, saberes y métodos los poseía solamente el maestro, el que todo lo sabía para educar al niño y adolescente; el maestro nunca era cuestionado; la institución escolar tenía un monopolio en la producción del saber.

2.1.1. Crisis de la escuela moderna

Muchos teóricos hablan de la crisis de la pedagogía moderna y de la escuela; incluso Narodowski⁹ en su libro *Después de Clase* presenta cómo la escuela, concebida en la modernidad, ha tenido un declive y caída; los saberes y prácticas escolares son puestos en duda y cuestionados. Diferentes discursos y situaciones han dado lugar a ello; una de estas situaciones es el acceso al conocimiento por medio de la tecnología que permite al estudiante no necesariamente asistir a la escuela para aprender; el saber sale de los muros de la escuela para circular libremente en cualquier otro sitio y de esta manera la institución escolar pierde su privilegio de ser el único lugar donde se concentra y circula el saber. Como consecuencia de lo anterior surgen nuevas y diversas relaciones con el conocimiento. Formas de acceso, medios de circulación, diversos actores involucrados. El disciplinamiento utilizado por el maestro para enseñar y para el aprendizaje dejan de tener efectos, y los espacios físicos son transgredidos por la navegación virtual; el alumno cambia su rol, se define como autónomo y receptivo al incorporar simultáneamente saberes y experiencias.

⁹ Narodowski, Docente, pedagogo e investigador argentino dedicado al campo de la pedagogía y las políticas educativas. Autor de numerosos libros y artículos científicos.

Las situaciones del mundo contemporáneo exigen nuevos desafíos que la escuela de la época moderna y la educación tradicional no pueden brindar; por eso se hacen necesarias nuevas alternativas. La escuela “...no solamente no consiguió lo que prometió sino que dio como resultado un torpe disciplinamiento irreflexivo, intolerancia autoritarismo, enciclopedismo y desprecio por el diferente.” (Narodowski, 1999. Pág. 27). Al no conseguir la escuela los resultados esperados produce decepción en la sociedad y crisis; incluso se llega a cuestionar su existencia.

A partir de la crisis de la escuela moderna y los cambios sociales “Han surgido las nuevas utopías hiper-adaptativas, utopías de mercado que pretenden que la institución escolar se ajuste a los vaivenes de la economía y los mercados” (Narodowski, 1999. Pág. 28). Luego la educación en el mundo actual asume otros discursos que la determinan: la globalización, la economía y el mundo capitalista en los cuales ya no empata la escuela disciplinante y vigilante, que no reconoce la diferencia; ya nadie sueña con seres y sociedades homogéneas, sino exige la “autonomía” tanto del maestro como de los estudiantes, la creación y la puesta en marcha de proyectos para cada contexto.

2.1.2. La educación en un mundo globalizado

La modernidad se regía por algunos discursos en los cuales se privilegiaba la razón y el conocimiento; tomando la idea del hombre como centro del universo y superior a la naturaleza; la escuela se estructuró bajo esta noción. El desarrollo vertiginoso de la tecnología y de la información en la época contemporánea, trajo consigo una relación entre conocimiento y tecnología; mientras la sociedad sufría cambios, la escuela se quedó inmóvil, estática, permaneciendo en su misma concepción y estructura; siguió situada en

los pensamientos de la modernidad. Esta desigualdad entre los cambios sociales y la quietud de la escuela, trajo paulatinamente una crisis.

El crecimiento de la tecnología no sólo trajo consigo una nueva relación con el conocimiento, sino también nuevos procesos económicos, políticos, sociales y culturales, pues el mundo tomó un carácter global; desaparece la noción del espacio-tiempo, empiezan a cobrar más importancia el mundo económico, la sociedad de consumo y la velocidad.

El capitalismo de este tiempo ha ordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad que han dado forma al cambio de la época; les ha puesto a su servicio, y fundado sobre una nueva forma de control de base cognitiva, en el cual muchos trabajan con el conocimiento procesando datos frente a máquinas inteligentes... (Mejía, 2011. Pág. 333).

Se habla de un mundo globalizado que cambia las formas de organizar la sociedad basadas en el capitalismo, revolucionando la investigación y la ciencia entre otras. Ante estos cambios cabe preguntar: ¿Cuál es el papel de la escuela en el mundo globalizado? y ¿Cuál es la función del maestro?

Los sistemas de la sociedad, como los tecnológicos y económicos, permiten otras maneras de ser, luego se hace necesaria la construcción de un saber pedagógico que posibilite nuevas alternativas y de espacio para transformar la escuela en un lugar de reflexión, tolerancia y crítica que potencialice a seres éticos, autónomos y creativos.

2.1.3. La educación como reproducción

Los problemas de la enseñanza en la actualidad se encuentran vinculados a la falta de sintonía entre el aprendizaje y la realidad. (Ferrés, 2000). Es decir, los conocimientos y

los datos recibidos en la escuela, en algunos casos, no hallan comprensión, utilidad y aplicación, ni una conexión con la realidad de los estudiantes. Como consecuencia de ello, la educación se convierte en una actividad dogmática y sin sentido, cerrando toda posibilidad de pensamiento, pregunta, motivación y argumentación; por ende, coarta la actitud y el acercamiento con el conocimiento, deseo y pasión por el saber.

Las prácticas educativas en el mundo actual se encuentran vinculadas a discursos y prácticas empresariales y tendencias económicas, las cuales pretenden conseguir en los estudiantes competencias para salir a desarrollarse de forma eficaz y eficiente en el mundo que les exige conocimiento y responsabilidad al aplicar sus habilidades; la escuela tiene sobre el sujeto el objetivo de acumular saberes y conocimientos que estén disponibles para ser utilizados en un mundo capitalista; en este sentido el ser humano es percibido como un medio de producción preparado para el trabajo en las diversas demandas del mercado y la economía. Para Zuleta (2004) “La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para invertir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía.” (Pág. 23) Por ello, la educación se enfatiza en materias que potencien las competencias laborales, dejando de lado las Ciencias Humanas, los espacios para pensar de forma crítica, ética, creativa y sensible que posibiliten al estudiante a formularse cuestionamientos y tener una postura frente al mundo donde está viviendo.

En una educación al servicio del mercado es poco relevante si se dan espacios para el aprender a pensar o tener una experiencia y relación con el conocimiento; lo que se privilegia en este tipo de educación es entrenar para la técnica y las habilidades, obteniendo resultados que respondan al mundo capitalista.

La gran mayoría de las instituciones sociales han sido absorbidas por la globalización y el capitalismo, sin encontrar escapatoria de pertenecer a estos sistemas y ser objetos de sus pretensiones; la educación no es la excepción. Las prácticas docentes e institucionales se instrumentalizan, el maestro se convierte en un operario y medio del sistema que entrega fórmulas e ideas preestablecidas, productos y datos que otros pensaron.

La educación actual no crea resistencia y oposición al mundo capitalista, sino que por el contrario, con las prácticas autoritarias de la escuela, se contribuye a que los sujetos sean desdibujados por la producción; no se da un espacio donde el estudiante viva el aprendizaje como experiencia, como una aventura para descubrir nuevas ideas y diversos puntos de vista realizando comparaciones, análisis, críticas y argumentos, para finalmente llegar a construir sus propias propuestas.

En ocasiones parece que la educación y la docencia no encuentran formas de resistencias al capitalismo, pues la escuela no propicia un lugar para el pensar, sino que se transmiten teorías y recetas que son presentadas como única verdad, las cuales no pueden ser refutadas ni cuestionadas por los estudiantes, tomando la actitud de silencio, sumisión y el sometimiento frente al conocimiento. “Un profesor tradicional ocupa el lugar del saber y enseña a sus alumnos a ocupar el lugar de ignorar.” (Kohan, 2008. Pág. 28). En consecuencia, se percibe el conocimiento como cuestiones y asuntos que son problema de terceros y no como problema del estudiante; luego la educación en estos términos es un ejercicio de memorizar datos, sin encontrarle ningún sentido, ni conectarlo con las actividades cotidianas y personales. De esta manera la educación crea distanciamiento y resistencia con el conocimiento, pues no cumple con ser una oportunidad para acceder,

disfrutar, desear y necesitar el saber, sino que causa un efecto contrario: desgano, silencio, inapetencia e indiferencia por parte de los estudiantes.

En esta situación la educación actual evidencia la necesidad de un proyecto innovador permitiendo el fortalecimiento de actitudes de búsqueda e indagación, que potencialice el pensamiento creativo, crítico y sensible; este encuentro conformaría la actitud filosófica, una nueva relación con el saber y con la educación de hoy.

2.2. LA FILOSOFÍA COMO RESISTENCIA

Reafirmando lo anterior, en la actualidad parece que ni la educación, ni ningún ámbito del ser humano se escapa de las pretensiones del mundo capitalista, el cual no sólo intenta permear las instituciones sociales, sino también controlar al individuo en su ámbito laboral, familiar, tiempo libre y otros, para hacerlo objeto del mercado. En estas nuevas realidades y cambios se hace necesario que la educación diseñe condiciones en las cuales se realicen ejercicios de pensamiento para criticar, reflexionar y entender su realidad, sin que ésta se convierta en un producto más de la sociedad de consumo.

La Filosofía se ha caracterizado por ser una herramienta que cuestiona el presente, pues permite observar el mundo con otros lentes, con nuevos esquemas y posibilidades nunca antes vistas; es un aliado para pensar nuestra sociedad, quiénes somos y en qué tiempo vivimos, siendo la Filosofía una oposición ante el mundo capitalista. Frente a esto:

la Filosofía se convierte, para los momentos actuales, en una poderosa herramienta de interrogación, ruptura de ciertos modelos y órdenes imperantes que han mercantilizado de tal manera el pensamiento y lo han convertido en un instrumento repetidor, controlador y, sobre todo, eficaz y eficiente (Pulido, 2009. Pág. 89).

El ejercicio filosófico se convierte en la actitud crítica, en un dispositivo de resistencia y cuestionamiento frente a los sistemas y cambios del mundo contemporáneo para no dar por cierta y verdadera cualquier idea que el mundo mercantil y globalizado nos plantea; la Filosofía se convierte en una alternativa para direccionar lo que pensamos y hacemos.

Por su parte, Kohan (2008) plantea que la Filosofía:

Es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos. Pero no define el sentido específico de la transformación. Simplemente, abre la oportunidad de poder pensar y vivir de otra manera. Del mismo modo, la Filosofía no transforma un orden social para instituir otro, sino que transforma lo que somos y el modo en que nos pensamos, en un orden social dado para abrir la posibilidad de pensar y vivir un nuevo orden. Eso la hace revolucionaria aunque no esté al servicio de ninguna revolución social específica. (Pág. 84).

Es decir, mientras la educación se preocupa por la reproducción coartando todo deseo por el conocimiento, la Filosofía busca encontrar acontecimientos que se conecten con las prácticas y se conviertan en experiencias significativas, incentivando toda libertad de pensamiento, realizando una transformación para cambiar preceptos que permitan vivir de otras maneras.

2.2.1. La Filosofía cerca de la educación

Para que la educación no sea un objeto más de un mundo capitalista es pertinente que se den espacios, para que los estudiantes entiendan su realidad. La Filosofía debe reasumir un lugar privilegiado en la educación para contribuir a que la enseñanza sea una experiencia vivida por el propio estudiante, pues nadie puede pensar y vivir por otros; se

requiere descubrir una potencia en sí mismos. La Filosofía no busca que el estudiante transmita conocimiento, sino que potencie la actitud filosófica.

La Filosofía abre las puertas para no preocuparse sólo por el aprender, sino por el pensar, por la búsqueda de oportunidades para crear, analizar, reflexionar y criticar. De acuerdo con Zuleta (2004): “En la escuela se enseña sin Filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin Filosofía, biología sin Filosofía, historia sin Filosofía, Filosofía sin Filosofía.” (Pág. 20). Cuando se habla de la necesidad de que la educación y la Filosofía tengan una conexión, no se trata de extender los horarios de las clases de Filosofía, sino de posibilitar que en todas las asignaturas del conocimiento, se encuentre presente la “actitud filosófica”.

Se propician en la educación acciones para hacer de las aulas un sitio de investigación sobre las cuestiones o inquietudes de los estudiantes, para vivir un acontecimiento que permita transformaciones. La educación no es un acto en el cual una persona transmite conocimientos a otro. El estudiante no es como aquel que va al supermercado para adquirir un producto, ni el maestro es como el enfermero que aplica una inyección. Antes bien el maestro debe incentivar el deseo para que el estudiante emprenda un camino para la búsqueda de nuevas experiencias que le permitan construir y encontrar respuestas a sus interrogantes para vivir un encuentro, una aventura y experiencias con el conocimiento.

Es pertinente diseñar una propuesta que permita potencializar en las aulas de clase la actitud filosófica, pues ésta posibilitará encuentros diferentes en el aula, entre maestros y estudiantes; además de ello refuerza la idea de la educación como oportunidad de pensar por sí mismo, es decir una educación para los sujetos, para el pensar y no al servicio del

mercado: Por tanto es necesario preguntar: ¿Cómo potencializar en el aula la actitud filosófica que permita diálogos abiertos y libres, y crear otras posibilidades tanto para los maestros como para los estudiantes?

2.2.2. La Filosofía como creación de conceptos

La definición del término Filosofía ha sido la inquietud de diversos filósofos a lo largo de la historia, tarea a la cual han dedicado gran parte de su trabajo dejando como resultado innumerables concepciones en diferentes contextos y épocas; cada concepción permite darle un enfoque de acuerdo a la definición que se tenga. No existe una respuesta única ni una definición exacta de lo que es Filosofía; cada filósofo la caracteriza, de acuerdo con sus presupuestos teóricos. Es por ello que uno de los principales debates y discusiones tradicionales del ámbito filosófico es la definición de esta categoría.

La pregunta “¿Qué es Filosofía?” Constituye un tema propio y fundamental de la Filosofía misma, y no admite una respuesta única ni mucho menos. Es más, cada Filosofía (o cada filósofo) responde esa pregunta, explícita o implícitamente, desde su horizonte teórico, lo que muchas veces complica incluso un posible diálogo con otras respuestas ofrecidas a la misma pregunta desde referencias diferentes. (Cerletti, 2008. Pág. 14)

Por ello es pertinente dedicar un espacio para conceptualizar el termino *Filosofía* tomando como referente conceptual a Deleuze y Guattari (1993), quienes afirman que “...la Filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos.” (Pág. 8). “Crear conceptos siempre nuevos, tal es el objeto de la Filosofía. El concepto remite al filósofo como aquel que lo tiene en potencia, o que tiene su poder a su competencia, porque tiene que ser creado.” (Pág. 11). Es decir la tarea del filósofo es examinar, validar o invalidar los

conceptos, pero su labor no termina allí; es crear también sus propios conceptos e innovar, la creación de éstos, establecer un sistema para analizar su tiempo y su cultura; por consiguiente el filósofo no sólo se ocupa del pensar y del entendimiento sino también de los aspectos de las diversas dimensiones del ser humano. Por ello la Filosofía no es estática; por el contrario es dinámica, se dedica a los problemas que son necesariamente cambiantes de acuerdo a la época y contexto, convirtiendo la Filosofía en una actividad vital cercana al mundo; se conecta con lo creativo y con lo sensible: con lo creativo porque se edifican conceptos que traen consigo nuevas y diversas posibilidades de ver el mundo; con lo sensible porque desde la creación del concepto se piensan los problemas tangibles los cuales deben ser percibidos de lo vivo, de lo exterior y se requiere de sensibilidad para responder a ellos; es como el artista o músico que se expresa en un lienzo o en una melodía; el filósofo se expresa en el concepto, es su obra de arte.

La Filosofía como creación de conceptos permite encontrar diversas formas de pensar, que conducen a nuevas maneras de relacionarnos, ver, entender y escuchar el mundo; con ello se generan encuentros para vivir otras experiencias. En pocas palabras al hablar de la Filosofía como la creación de conceptos se refiere a ésta como creativa y sensible, debido a que el concepto no está dado sino que es una invención; sensible porque se requiere de ella para su creación, plasmando en el concepto los problemas de lo exterior, pero la Filosofía también es crítica, ya que a través de la definición existe una mirada para observar el mundo y preguntarnos por él.

La Filosofía permite utilizar el concepto para hacer una crítica de la realidad convirtiéndose en una herramienta para observar los sistemas que hacen parte del mundo en el cual vivimos y poder desplazarnos en él, pero no es único sino que se articula y crea

conexiones con otros conceptos; se convierte en absoluto y al mismo tiempo en relativo, intenta ser universal, ser un todo y simultáneamente hace parte de lo particular, de lo fragmentado, de una historia.

2.2.3. Filosofía y educación: del encuentro a la experiencia

La Filosofía busca revisar los razonamientos, la formación de conceptos y las habilidades de juicio, “...no consiste en un saber, sino en una relación con el saber” (Kohan, 2008. Pág. 74). La Filosofía mira lo que a nadie le interesa mirar, es capaz de situarse en otro lugar, de pensar lo impensado; si “...la educación tiene como meta lograr niños razonables, deben ser chicos que puedan al mismo tiempo pensar y reflexionar sobre las asignaturas.” (Lipman, Shap & Oscanyan, 2002. Pág.27). La búsqueda de la Filosofía y la de la educación no se oponen, van por el mismo rumbo; juntas se fortalecen, se complementan. Se trata de dotar al estudiante desde la infancia con armas de defensa personal para que pueda discernir y entender su mundo; la educación y la Filosofía promueven la ruptura de las prácticas conservadoras.

una vez más: enseñar Filosofía es dar lugar al pensamiento del otro. No tiene sentido transmitir “datos” filosóficos (esto es, información extraída de la historia) es como si fuese una casa de antigüedades con la que los jóvenes no tendrían relación alguna. (Cerletti, 2008. Pág.82).

Por ello la Filosofía no debe ser entendida como una asignatura, sino como un ejercicio que puede contribuir a que en la educación se generen espacios posibilitadores de la experiencia para concebir el saber, como instrumento de igualdad.

La Filosofía y la educación pueden retro-alimentarse y así conseguir un espacio en el aula que permita las discusiones y debates de interés, ya que "...la educación: es aquella reconstrucción y reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia." (Dewey, 2002. Pág. 74). Por medio de la educación se puede experimentar una práctica de pensamiento que permita la libertad, la búsqueda de la creatividad, y de pensar lo nunca pensado. Es necesario que la educación y la Filosofía vivan un encuentro en el cual exista:

Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien la actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que había que enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal. (Cerletti, 2008. Pág. 28).

Lo que se necesita de la Filosofía y de la educación es la actitud de búsqueda para hallar respuestas a interrogantes; entonces éstas no son contrarias, no son opuestas y no se contraponen; al contrario se complementan y están de acuerdo en la misma intención.

Los sujetos con actitud filosófica toman una postura crítica, creativa y sensible, son capaces de observar diversas formas de pensamiento, (modos alternativos) que les permiten sostener un diálogo para escuchar y ser tolerantes con los demás, reconocer su entorno y construir encuentros ricos en creatividad y sensibilidad; de esta manera se pueden examinar los argumentos de los demás y los propios para encontrar nuevos saberes. Como consecuencia, al lograr esta actitud se consigue "pensar por sí mismo" y el gobierno de sí.

Pongo el énfasis, entonces, en el hecho de que se cultive la actitud filosófica en toda forma de aprendizaje; es decir, en la insistencia del permanente examen racional de lo aprendido y en la capacidad para plantear preguntas y problemas, para identificar

contradicciones y falacias; en el ejercicio permanente de la argumentación y el buen juicio. Aunque insisto en que una educación filosófica no está centrada en la enseñanza de contenidos sino en la búsqueda de una nueva forma de aprendizaje centrada en la auto-reflexión y la búsqueda de significado. (Pineda D. A., 2004. Pág. 9)

De acuerdo con Pineda la actitud filosófica no discute con

la buena educación del pensar debe reposar necesariamente sobre una práctica reflexiva y crítica que, a la vez que se compromete en el estudio de las diversas disciplinas, es capaz de examinarlas con criterios racionales y de asumir una postura propia ante lo enseñado. (Pineda D. A., 2004. Pág. 4)

Esta conexión entre Filosofía y educación permite preguntarnos ¿Cómo conseguir en la escuela la actitud filosófica? Esta actitud es pertinente y necesaria en la escuela, pero ¿Cuál sería una educación filosófica? ¿Qué hacer en el lugar del maestro para adquirirla? Las prácticas escolares han conseguido el desinterés y la indiferencia de los estudiantes, por ser la educación tradicional un asunto dogmático en el cual existe un poseedor del conocimiento, “un sabio” (el profesor) y un aprendiz (el niño), sin que exista un escenario para preguntar, dudar, refutar la verdad del maestro, dar buenas razones y al mismo tiempo respetar la opinión de otros, sabiendo y entendiendo que existen diferentes perspectivas de ver el mundo y así poder entender la diversidad, y encontrar un medio en las aulas para el diálogo, que permita a los estudiantes ver de otras formas, modos y colores el mundo, y saber que no está regido por una sola perspectiva; acceder no sólo a los datos, sino que por medio del diálogo descubran seres diferentes, que antes no existían. Se da una transformación que permite empoderarse y darle sentido a la escuela educando en la igualdad, creando en el aula todo un laboratorio para explorar las preguntas de los

estudiantes, siendo el maestro un acompañante de una aventura en la cual se construya un aprendizaje significativo para tener una experiencia, realizando un autoexamen (cuidado de sí) para así establecer un diálogo de saberes que estén vinculados a la educación para la equidad y el buen pensar.

2.3. LA ACTITUD FILOSÓFICA, UN ESTILO DE VIDA

Al entender la Filosofía como la creación de conceptos los cuales permiten la creatividad, la crítica y la sensibilidad, se estaría refiriendo a la Filosofía como una forma de vida, una postura frente a los acontecimientos de nuestro mundo, a un cierto comportamiento. De acuerdo con lo anterior es posible pensar la Filosofía a manera de actitud; la actitud es “...una cierta disposición habitual o intensión neutral del ego”. (Runes, 1981. Pág. 15) Es decir, es una manera de comportarse, de percibir el mundo: “La actitud constituye en cada individuo la potencia que determina su actuar de una forma consciente, le hace dueño de sus actos.” (Cubillos et al., 2001. Pág. 51). Es una postura, una conducta, una cierta manera de pensar y actuar.

La actitud filosófica no se reduce a un mero ejercicio de pensamiento crítico, argumentativo, reflexivo o propositivo lo cual, aunque hace parte de la actitud filosófica, no constituye toda su definición, no es único, ni suficiente, pues la actitud filosófica se vale de estos pensamientos que ayudan a construir una postura frente a la vida. El filosofar consigue que “...el sujeto realice su concepción que tiene del mundo, sea consecuente con su proyecto de vida, interpretando y transformando su realidad, su presente.”(Cubillos et al., 2001. Pág. 47). Es decir, en el transcurso de nuestra existencia, en repetidas ocasiones reflexionamos, formulamos preguntas y argumentamos sin valernos de la Filosofía; por

ejemplo los maestros de diversas áreas del conocimiento intentan que sus estudiantes desarrollen destrezas o las llamadas competencias pero no por esto los maestros y estudiantes están en el aula construyendo la actitud filosófica, pues sólo las habilidades no promueven el amor y la pasión por el saber; no se crea un ambiente para que los sujetos miren el mundo y lo entiendan.

La actitud filosófica no desconoce la crítica, la sensibilidad y la creatividad, pero no termina allí, no se reduce a ello. Entonces es oportuno preguntar ¿Qué es la actitud filosófica? ¿Qué diferencia a la actitud filosófica de la que no lo es? La actitud filosófica se caracteriza por el ejercicio del filosofar como actividad constante, por la formulación de preguntas, por permitir el asombro del mundo en el cual se vive. Esta actitud no se conforma con las primeras impresiones, por el contrario interrumpe lo obvio, para emprender nuevas búsquedas e ir más allá de las apariencias, pues se tiene sed de conocimiento, deseo por el saber; es por ello que

El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar... el preguntar filosófico no se detiene nunca, porque el amor o el deseo de saber (la Filo-sofía), para un filósofo, nunca se colma. (Cerletti, 2008. Pág. 24).

El filosofar edifica respuestas propias, pero al mismo tiempo es consciente de que nadie es poseedor del conocimiento y que no existen respuestas definitivas, verdades absolutas; por lo mismo se cuestiona constantemente, se plantea interrogantes; el ejercicio del filosofar es un permanente aprender y desaprender, un constante vivir y morir.

Por lo anterior es posible entender la Filosofía como una actividad dinámica, es decir como una

...actitud filosófica una postura frente al mundo, al saber, a la sociedad y a sí mismo. Es la actitud que asumen quien busca “pensar por sí mismo” al ser crítico frente a los supuestos que fundamentan las disciplinas, la sociedad y al individuo. Formar la “actitud filosófica” es formar el hábito de “pensar por sí mismo” los supuestos de las disciplinas, la sociedad y nuestros propios supuestos; es fomentar el gusto por el saber, por la investigación al fomentar el asombro. (Cubillos et al., 2001. Pág. 28).

El filosofar no es conocimiento de otros, lejano a la realidad; es la construcción de un estilo de vida, que nos transforma y crea nuevas relaciones con uno mismo, con los otros y con su contexto; es aquel examen y atención sobre lo que uno piensa, es la actitud permanente como práctica y ejercicio de todo individuo, para el gobierno de sí. “Así pues, la actitud es el acto del sujeto que le permite elegir libre y conscientemente frente al mundo los fines o metas a alcanzar, y que son legítimos por su participación social en la comunidad.” (Cubillos et al., 2001. Pág. 55). Es una forma de pensar que orienta el actuar del sujeto para ser autónomo y pensar en libertad.

La actitud filosófica es el sueño de la modernidad, el permitirse pensar por sí mismo gracias a la actividad constante de reflexión, análisis y crítica que trae consigo la libertad de pensamiento y la construcción de un nuevo sujeto para adquirir una nueva forma de vida.

La actitud filosófica es ante todo un ejercicio del pensamiento que se transforma gracias a ese mismo ejercicio del pensamiento que construye no la verdad, sino lo verdadero, sujeto a cambios inesperados, pero que al fin y al cabo es lo que conduce a la vida de cada sujeto, con la condición fundamental de tener la disposición de transformarse a sí mismo. (Cubillos et al., 2001. Pág. 24).

Así las cosas, la actitud filosófica permite la posibilidad de vivir y pensar distinto, dando inicio para interpretar el mundo pero también de transformarlo y buscar verdades personales.

Cuando existe el ejercicio de filosofar éste busca el conocer, y siempre se encuentra vinculado con una insatisfacción por las respuestas dadas; hay un constante vacío, un permanente sin sabor, un preguntar; por ello no pretende que le den la razón de sus argumentos, sino que persigue que sus planteamientos sean discutidos y puestos a examen, no quiere ser victorioso, "...lo que quiere el filósofo no es que los deseos sean convencidos y vencidos, sino que sean examinados y reflexionados." (Lyotard, 1996. Pág. 95). Quien posee la actitud filosófica, no es aquel que busca ser aprobado, que es consciente de su ignorancia¹⁰, el que sabe que no todo está dicho, no está dado, luego se interesa por preguntar, es una inquietud constante por el saber:

En esta inquietud del saber, la pregunta filosófica se dirige, con perseverancia, al corazón del concepto. El desplazamiento que se produce... la inquietud filosófica abre el horizonte de lo que "se dice", o lo que dice la ciencia, el arte, etc., para recomponerlo en el plano del puro concepto y extremar así su significación. (Cerletti, 2008. Pág. 24).

Quien posee la actitud filosófica pretende abrir el mundo a nuevas posibilidades con el saber, y observar todas las concepciones y así construir un concepto universal; luego este deseo por cuestionar y por saber se convierte en una comunidad de diálogo, en una experiencia personal, en un modo de vivir. La Filosofía no es una cuestión privada, sino que se constituye en el diálogo, en comunidad y en contexto, por medio del asombro y del cuestionamiento entre saberes y experiencias.

La actitud filosófica puede ser caracterizada por una disposición de la sensibilidad que nos ubica ante el mundo de modo intuitivo y crítico en tanto que nos permite

¹⁰ Ignorancia, Según Ranciére, en: *El maestro ignorante*, 2002, Barcelona, Laerts. Se es consciente de que se ignoran muchos saberes, ello establece una relación con el conocimiento, una búsqueda, un respeto por lo que los demás conocen, pero también un dejar ser, luego la ignorancia no se convierte en un defecto, sino en una virtud.

sorprendernos de la existencia y cuestionar lo evidente; analítico y reflexivo porque nos impele a buscar el sentido de nuestra experiencia mediante el examen de las razones propias y de los otros y nos hace preguntarnos por nosotros mismos; creativo en cuanto demanda la explotación de nuevas posibilidades de comprensión; y solidario puesto que es en el compromiso con la investigación comunitaria y dialógica como llegamos a dar cuenta de nosotros mismo y de cómo vivimos. (Gómez, 2007. Pág. 22)

La actitud filosófica en la educación tiene como objetivo que el estudiante comprenda su mundo, asuma su realidad y se transforme, pensando libremente. El fomento de la actitud filosófica en el aula fortalece el gusto por el conocimiento, por potencializar seres libres, políticos y democráticos.

2.3.1. La crítica como modo de vida

Si la Filosofía es la creación de conceptos y estos conceptos permiten observar y examinar el mundo en el cual vivimos encontrando parámetros para vivir en él y relacionarnos con lo que nos rodea, entonces la Filosofía permite tener la actitud crítica. Se fundamenta en colocar nuestros conocimientos a previa revisión, siendo consciente de sus límites y alcances. Es la “Actitud intelectual consistente en la tendencia a no admitir ninguna afirmación sin haber reconocido su legitimidad.” (Foulquié, 1967. Pág. 216). La crítica se convierte en una alternativa para vivir, en la cual se interrogan los sistemas sociales por medio de nuestra inteligencia; en la época moderna Kant, al querer responder a la pregunta ¿qué es la ilustración? se refiere a ésta como:

la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es el culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de

ello no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin conducción de otro. (Kant, 1994. Pág. 7).

Con esta respuesta Kant hace una invitación en la modernidad para hacer uso de su condición como ser racional, con el fin de alcanzar una mayoría de edad por medio del entendimiento. La búsqueda de una libertad de pensamiento para no depender de un tutor que nos diga qué hacer y nos evite el esfuerzo de pensar por nosotros mismos; tener una mayoría de edad es una opción para salir del rebaño y buscar, sin ayuda de otros, nuevos horizontes, nuevas formas de vida. En síntesis es la invitación a utilizar la crítica como una herramienta que tienen todos los individuos para enfrentar su vida, su sociedad y crear una condición de mayores de edad, valiéndose de la voluntad para no ser gobernados por otros, sino ser gobernados por sí mismos. “Y por tanto propondría, como primera definición de la crítica, esta caracterización general: el arte no ser de tal modo gobernado.” (Foucault, 2007. Pág. 8). La crítica sería no aceptar algo por cierto sólo por el hecho de que lo dice una autoridad, un gobierno; es no permitir que otros nos guíen con verdades dogmáticas, sin tomarnos la tarea de buscar buenas razones para aceptar lo que nos dicen como verdadero.

Para Foucault, la crítica dirá, en suma, que nuestra libertad se juega menos de lo que emprendemos, con más o menos coraje que en la idea que nos hacemos de nuestro conocimiento y en sus límites y que, en consecuencia, en lugar que otro diga “obedece”, es en ese momento, cuando nos hayamos hecho el propio conocimiento una idea justa, cuando podremos descubrir el derecho de la autonomía y cuando ya no tendremos que oír el “obedece”; más bien el obedece se fundará sobre la autonomía misma. (Foucault, 2007. Pág. 13).

La crítica es ejercer el poder, el gobierno de sí, para mantener el interrogante constantemente frente a preguntas como: ¿De qué manera ser gobernados? ¿Por qué ser gobernados de esta manera? ¿Cómo gobernarnos a nosotros mismos? Pues la crítica es tener el coraje de examinar la autoridad, de examinarnos a nosotros mismos, de gobernar nuestro propio destino como mayores de edad: la crítica es la actitud y un modo de relacionarse consigo mismo y con los demás.

la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la incertidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. (Foucault, 2007. Pág. 11)

Es la actitud que nos permite tener autonomía para entender y cuestionar nuestro sistema, nuestras instituciones, nuestras actuaciones, el mundo en el que vivimos y en cual queremos vivir; es la independencia que ejercemos sobre nuestro propio pensamiento, la transformación frente a la relación que tenemos con el saber para hacer de ello toda una experiencia, un acontecimiento convirtiéndose en un modo de vida.

La Filosofía puede abrirse a una relación de experiencia, es decir que podemos a través de la Filosofía, encontrar verdades que nos ayuden a transformar la relación que tenemos con lo que pensamos, con lo que sabemos, y que eso le pase también a otros, que la oportunidad de encontrar la Filosofía sea una posibilidad de transformarse y no apenas de incorporar lo que no se sabe. (Kohan W. , 2009a. Pág. 18).

La respuesta de Kant se convierte en un reto para asumir nuestra vida sin el control, el gobierno y la vigilancia de un tutor, otorgarnos el derecho de interrogar, dejando a un lado el dogmatismo y la comodidad de que otro piense por mí, acogiendo la crítica para conseguir un discernimiento de lo falso y lo verdadero, no sólo como uso privado para la

revolución de nuestra conciencia, sino también como uso público para cuestionar esas verdades perpetuas en cuanto a la religión, el Estado, la ciencias y las artes. Para hacer finalmente un diagnóstico de la actualidad.

La crítica se convierte en una elección de salir de la minoría de edad, de examinar nuestro conocimiento, de examinarse a uno mismo por medio del valor y la voluntad en la búsqueda de nuevos encuentros con el pensar distinto, encontrando posibilidades de vida, que sean nuevas y diversas, es decir unas relaciones con lo existente. Lo anterior permite visionar otros esquemas y parámetros para no repetir lo mismo, para salir del sistema.

La crítica reconoce no dar todo por cierto, por verdadero, y buscar razones para aceptar ciertos principios. En tanto que:

la Filosofía como una actividad vital, una forma especial de pensar la realidad y no una disciplina de estudio. Desde esta perspectiva la Filosofía es algo que se vive y no un saber que se posee, lo que supone distinguir el saber acerca de la Filosofía del saber cómo actividad. (López M. , 2008. Pág. 18)

En Filosofía la creación de conceptos permite la crítica y al mismo tiempo la creatividad, en tanto que es una experiencia, una nueva posibilidad, un acto particular, una creación y no una designación que limita la sensibilidad y la experiencia propia; no mutila la vitalidad y la libertad, porque no es un concepto dado que se impone y no se conecta con la realidad; por el contrario existen diversas formas de crear un experiencia.

El acto educativo, a través de conceptos y de la crítica, se convierte en una experiencia y posibilidad, en un encuentro en el cual se completan las diversas formas de pensar, las múltiples maneras y conexiones de concebir nuestra realidad; desde esta mirada la educación no es concebida como un acto de repetición y de esquemas acabados. El

maestro, al enseñar el concepto, no posee pasos preestablecidos, se vuela versátil, ya que no concibe la educación como la transferencia de saberes, sino como una experiencia.

...esta versatilidad le permite ser archivista, en el sentido de procurar el descubrimiento y la recolección de un número de posibles conceptos en los que puede trabajar, y cartógrafo, en el sentido de dibujar mapas, encontrar conexiones, acompañar a sus estudiantes a descubrirlos y construirlos, pintar con ellos cuadros. (Pulido, 2009. Pág. 100).

Es allí donde el maestro debe estar dispuesto a cualquier acontecimiento, pues necesita ser dinámico para aventurarse junto con los estudiantes a lo desconocido, a sentir curiosidad, asombro e incertidumbre frente al conocimiento, a pensar lo establecido, buscando diversos conceptos para apropiarse de ellos y tener un referente (la actitud crítica) que le permita comprender y relacionarse con el mundo contemporáneo, que acceda a vivir una experiencia.

el concepto filosófico no se refiere a lo vivido, por compensación, sino que consiste, por su propia creación, en establecer un acontecimiento, que sobre vuela toda vivencia tanto como cualquier estado de las cosas. Cada concepto talla el acontecimiento y lo perfila a su manera. La grandeza de una Filosofía se valora por la naturaleza del acontecimiento a los que sus conceptos nos incitan, o que nos hace capaces de extraer dentro de unos conceptos. Por lo tanto hay que desmenuzar hasta sus más recónditos detalles el vínculo único, exclusivo de los conceptos con la Filosofía en tanto que disciplina creadora. (Deleuze, G. y Guattari, F., 1993. Pág. 38).

Por ello la Filosofía y la crítica se convierten en una forma de vida, en un encuentro.

2.3.2. La creatividad como alternativa de pensamiento

Existen varias definiciones del término “creatividad” asociados a aspectos empresariales, económicos y educativos, definiéndola como la capacidad para la resolución de problemas o la manera como los individuos producen ideas nunca pensadas por nadie; este término ha sido estudiado principalmente por la Psicología, expresando que ha sido muy difícil saber la procedencia de la creatividad.

La creatividad, en Filosofía para niños, nace de la imaginación, pero también del descubrimiento y del asombro por el mundo. Es “...la capacidad de desarrollar modos alternativos de pensamiento, pues ni la creatividad es mera “inspiración” ni es el patrimonio exclusivo de un grupo especial de personas.” (Pineda R. D., 2004. Pág. 71). Es esa capacidad de invención que tiene cualquier sujeto, pero hay que aclarar que los niños la poseen en gran medida: facilidad para un pensamiento creativo, pues tienen latente el descubrir y el asombro, la utilizan en cualquier caso y se sienten cómodos realizando invenciones. La creatividad no se trata de pensar ideas que jamás nadie ha pensado, sino ser capaz de mirar el mundo desde varios ángulos y posibilidades.

La creatividad vista como pensamientos nuevos para el sujeto que está realizando el ejercicio creativo, es una mirada diferente de ver el mundo y la realidad; es esa capacidad que se tiene para originar nuevos conceptos y visiones, es la potencia que poseen los individuos para hacer relaciones nuevas y diferentes.

Es decir el pensamiento creativo es dialógico, pues por medio de éste se hacen asociaciones, se contrastan y se comparan argumentos y posiciones.

La Filosofía y la creatividad se complementan, ya que “...la Filosofía es un asunto de crear, decir y/o hacer” (Lipman, Shap, & Oscanyan, 2002. Pág. 342). El pensamiento creativo se da a través de la interacción y socialización con los seres humanos, “...la Filosofía es una forma de arte. La conducta filosófica es, por consiguiente, un comportamiento artístico y las conductas artísticas producen obra de arte que revelan creatividad” (Lipman, Shap, & Oscanyan, 2002. Pág. 335).

En la comunidad de indagación se realizan constantes interacciones entre sus integrantes lo que permite ver el mundo de diferentes maneras y descubrir nuevos acontecimientos para que los niños realicen procesos creativos. El ejercicio de escuchar al otro hace que exista la movilización del pensamiento en el cual la creatividad se dispara, realizándose asociaciones, descubrimientos y pensando diversas posibilidades.

CAPÍTULO III

FILOSOFÍA E INFANCIA: UNA BALANCE DE EXPERIENCIAS Y APROPIACIONES

3.1. ORIGEN DEL PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

El programa “Filosofía para niños” surge en los Estados Unidos, en la década de los sesenta, siendo su fundador el Profesor Matthew Lipman. Al reflexionar sobre los problemas educativos que percibía como maestro de la Universidad de Columbia en Nueva York, Lipman se preocupó por la carencia de bases en los estudiantes universitarios para defender posturas argumentativas y la falta de resolución de conflictos propios de su entorno familiar, social y económico. Ante esta situación “Pensó entonces Lipman en que tal vez había llegado el momento en que la Filosofía debería salir de las aulas universitarias y proyectarse de una nueva forma en el mundo.” (Pineda R. D., 2004. Pág. 58). Su fundador consideraba a ésta, como una experiencia enriquecedora para la educación; por ser vital debería aparecer lo más temprano posible en la vida de los sujetos. Para ello Lipman lleva la Filosofía a la educación primaria para que los alumnos, desde sus primeros años, se relacionaran en el aula con el pensar por sí mismos y el desarrollo de habilidades del pensamiento.

El programa diseñado por Lipman no consistía en llevar los contenidos tradicionales de Filosofía a la educación, o de implementarlos en el currículo como una asignatura más, ni como una didáctica de la Filosofía, sino que ésta contribuyera a la

educación, creando nuevas concepciones pedagógicas; fue un proyecto de educación filosófica. La pretensión de Lipman fue desarrollar ejercicios junto con los niños a partir de las preguntas, inquietudes y modos propios de razonar; "...su idea, sin embargo, era tan fuera de lo común que implicaba una reformulación completa de aquello en lo que consistía el trabajo filosófico y hasta le suponía pensar en un nuevo tipo de texto para hacer Filosofía." (Pineda R. D., 2004. Pág. 59). Lipman escribió una novela con el propósito de acercar a los niños y jóvenes a los problemas filosóficos, traduciéndolos a un lenguaje y contexto significativo. Además su propósito no era la enseñanza de la Filosofía como teoría, sino como forma de vida y práctica, la cual permitió desarrollar habilidades de pensamiento.

Para desarrollar su idea inicialmente, escribe su primera novela filosófica titulada "El descubrimiento de Harry" dirigida a niños de 10 a 12 años.

En ese momento el doctor Lipman pensó que la edad de doce-trece años era muy conveniente para llevar a la práctica la idea de que los chicos pueden y deben filosofar, como una parte importante e ineludible del proceso educativo. (Accorinti S. , 1999. Pp. 19-20).

Esta primera novela estaba dedicada al razonamiento lógico, a partir de una historia que se desarrolla en una escuela presentando situaciones de la vida cotidiana, siendo protagonista un grupo de niños que buscaban darle significado a sus experiencias, por medio de preguntas y curiosidades. Lipman se dirige a diversas editoriales para difundir este texto; sin embargo fue rechazado por no tener como sustento una experiencia en diversas instituciones.

Lipman pensó en la implementación de la novela en una institución educativa para demostrar los beneficios del proyecto; esta experiencia fue satisfactoria, pues hubo cambios notorios en los jóvenes, lo que le permitió pensar en tener más trascendencia; para ello debía ampliar su propuesta no sólo a una novela, sino convertir su idea en un proyecto educativo, pues para ser significativo, debía tener más impacto y acompañamiento; no podía reducirse a una experiencia o un manual, debía realizarse un proyecto que involucrara maestros, material teórico, manuales y novelas.

Esta idea permitió realizar alianzas con otros profesionales; en este camino encuentra a Ann Margaret Sharp quien trabajaría apoyando la propuesta y creando el “IAPC (Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños), como marco institucional para el desarrollo del currículo, para realizar las labores de investigación pedagógica y para la formación de Profesores.” (Arbonés, et al., 2005. Pág. 25.). En este instituto se publicaron textos y manuales dirigidos a niños y maestros, además se realizaban talleres de formación a maestros interesados en el programa. La primera tarea en este instituto fue “...elaborar un manual de acompañamiento para *el descubrimiento de Harry* que pudiera servir de ayuda para los profesores que trataban de implementar el programa en el salón de clases.” (Pineda R. D., 2006. Pág. 17).

Con el transcurrir del tiempo se redactaron materiales curriculares con la pretensión de desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico y creativo. Estos materiales se dividen en tres clases: el primero lo constituyen novelas filosóficas las cuales son historias de la vida cotidiana, siendo sus personajes niños con un espíritu investigador que se encuentran interesados por debatir asuntos de la vida diaria; el segundo material son manuales dirigidos a maestros, que sirven de acompañamiento de cada novela filosófica y contienen

ejercicios y sugerencias para realizar el diálogo en el aula y finalmente, como un tercer elemento, están los libros dedicados a los fundamentos teóricos.

Desde la escritura de la novela “El descubrimiento de Harry” se unieron esfuerzos para un amplio proyecto pensado para los primeros hasta los últimos años de escolaridad, es decir un currículo completo de Filosofía para niños.

Tabla 1. Currículo del Programa “Filosofía para Niños”.

Programa <i>Filosofía para Niños</i> de Matthew Lipman y colaboradores. Currículo (novelas y manuales), edades y temas					
Novela filosófica	Año de public. orig./ 2a. edición	Manual	Edad	Año escolar	Temas
<i>Elfi</i>	1988	<i>Reuniendo nuestros pensamientos</i>	6-7 años	1° y 2° año	Comunidad de investigación filosófica
<i>Kío y Agus</i>	1982/1986	<i>Asombrándose con el mundo</i>	8-9 años	3° y 4° año	Filosofía de la naturaleza
<i>Pixi</i>	1981	<i>En busca del sentido</i>	10-11 años	3° y 4° año	Filosofía del lenguaje / ontología
<i>Nous</i>	1996	<i>Decidiendo qué hacer</i>	10-11 años	5° y 6° año	Formación ética
<i>El descubrimiento de Ari Stóteles</i>	1974/1982	<i>Investigación filosófica</i>	12-13 años	7° y 8° año	Lógica/Teoría del conocimiento/ filosofía de la educación
<i>Lisa</i>	1976/1983	<i>Investigación ética</i>	13-15 años	polimodal	Ética
<i>Suki</i>	1978	<i>Investigación estética</i>	13-17 años	polimodal	Estética
<i>Marcos</i>	1980	<i>Investigación social</i>	13-17 años	polimodal	Filosofía social y política

Nota. Fuente: Waskman, V., & Kohan, K. (2005). Publicado en: *Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase*, (p. 40).

El IAPC (Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños) no se limitó a la elaboración de libros para que los maestros los aplicaran en las instituciones educativas; también se dedicó al desarrollo de talleres y jornadas de formación para maestros, lo que dio paso a que numerosos maestros en varios lugares del mundo implementaran este programa. La manera como estaban escritos los manuales facilitaba adaptarse a varias culturas, lo que hizo que la propuesta se propagara por numerosos países del mundo y se realizaran traducciones en diferentes lenguas.

El programa Filosofía para niños constituía en ese momento una innovación en el campo pedagógico y educativo; la Filosofía siempre se había dirigido a estudiantes de los grados superiores de bachillerato y universitarios, es decir la relación entre la Filosofía y los niños, no se concebía. Incluso esta idea parecía imposible y muchas veces absurda; Lipman pensó en la Filosofía para los primeros años de formación, teniendo en cuenta que los niños tenían grandes aptitudes para el filosofar como: el asombro, el cuestionamiento y deseo por comprender, idea que rompía con una tradición en el campo filosófico. Otra razón para ser vista como una innovación es que siempre se desarrollaba como una materia de un currículo, siendo en varias oportunidades abordada de una manera histórica y cronológica; por consiguiente sus prácticas consistían en un aprender Filosofía y no en el acto del filosofar; por el contrario, el programa “Filosofía para niños” pretendió partir de preguntas, cuestionamientos, inquietudes, intereses propios a explorar y recrear los conceptos básicos.

Una brecha de distanciamiento entre la Filosofía y los niños es que “...la posibilidad de hacer Filosofía con los niños parecía gozar de una prohibición expresa por parte de uno de los grandes maestros de occidente: Platón.” (Pineda R. D., 2004. Pág. 59). Recordemos que se intentaba alejar a los jóvenes atenienses de la Filosofía para que no se corrompieran, como en un momento lo hizo Sócrates¹¹. Las anteriores situaciones fueron las razones para que, a lo largo del tiempo, los niños no accedieran fácilmente a la Filosofía; el proyecto de Filosofía para niños constituía un desafío y nuevas concepciones no sólo de la relación entre Filosofía e infancia, sino de las concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje.

3.1.1. Fundamentos teóricos del programa Filosofía para niños

Para Lipman, la Filosofía es una dimensión práctica, una forma de vida; la educación no puede concebirse sin Filosofía; el conocimiento debe ser una construcción de la comunidad, la educación debe responder a los intereses de los estudiantes; el conocimiento es un ejercicio colectivo y no individual; uno de los fundamentos de FpN es hacer del aula una comunidad de indagación. Lipman se vio influenciado por el pensamiento de grandes filósofos y pedagogos, pero su gran influencia la recibe de los pragmatistas Charles S. Peirce y John Dewey.

¹¹ Ideas plasmadas en el diálogo de Platón, titulado la Apología de Sócrates.

3.1.1.1. *Lipman y Charles S. Peirce: la comunidad de indagación*

El programa Filosofía para niños (FpN) está basado en hacer del aula una comunidad de indagación, en la cual niñas y niños formulen preguntas; éstas aparecen por medio de la experiencia y el asombro que les causan ciertas situaciones, la pregunta es el instrumento vital para generar el diálogo en la comunidad. Existe una relación entre el pensamiento de Lipman y Peirce. Aunque Peirce no habla de una comunidad propiamente filosófica, tiene claro que la investigación es el camino para establecer criterios, determinadas ideas y creencias; esta afirmación no se contrapone al programa Filosofía para niños ni de la idea de Lipman de hacer del aula una comunidad de indagación en la cual, mediante la experiencia y el descubrimiento, el niño construya argumentos y pensamiento crítico.¹²

Para Peirce “Toda investigación científica parte de una duda y de ausencia de respuestas preestablecidas.” (Waksman & Kohan, 2005. Pág. 20). El hacer de la educación una investigación continua tendrá encendida la chispa de la duda y el cuestionamiento que son los factores que movilizan a estudiantes y maestros. Es una búsqueda constante e interminable por entender el mundo; el punto de partida de Filosofía para niños es el cuestionamiento y la duda frente a situaciones concretas.

En el programa FpN, el conocimiento no es transmitido sino que, por medio de la comunidad de diálogo, se construye y además se examina de manera colectiva; permite que los saberes tengan un significado, se den en un consenso de grupo, lo mismo ocurre en el

¹² Pensamiento Crítico: Entendido como una cierta manera de ver el mundo, una postura frente a las instituciones y los asuntos de una sociedad. Es la actitud de llevar todo a examen. Este término se explicará más adelante con mayor profundidad.

plano de “...la investigación científica mostrará como creencias establecidas e indudables aquellas que la comunidad vaya acordando como verdaderas y reales.” (Waksman & Kohan, 2005. Pág. 20). Estos acuerdos se dan por medio de un proceso investigativo, es decir que mediante la investigación, la comunidad interpreta el mundo, se da en lo colectivo y no en lo individual.

La investigación no tiene límites y es un proceso inacabado; todo conocimiento debe ser siempre puesto en cuestionamiento y examen, lo que permite que la comunidad de indagación y la Filosofía sean inacabadas; el cuestionamiento es el punto de partida, pero también el punto de llegada.

3.1.1.2. Lipman y John Dewey: La educación, un acto democrático

Para entender la propuesta de Filosofía para niños, es necesario comprender algunas ideas de Dewey¹³ ya que fue uno de los pensadores más influyentes en la propuesta de Lipman.

Para Lipman y Dewey la educación y la democracia tienen una relación; la democracia se da en la razonabilidad y ésta es posible mediante unas condiciones colectivas de igualdad, donde se propicien pensamientos críticos, creativos y cuidadosos. Una vía para alcanzar esta razonabilidad es mediante una educación concebida para el pensar colectivamente nuestra condición humana. Dewey “...consideraba la democracia más allá de un sistema político, como un ideal de vida social al que todo grupo humano debería tender.” (Waksman & Kohan, 2005. Pág. 30). La educación genuina se da en la democracia, no puede ser un adiestramiento o un sistema para formar seres en quienes

¹³ John Dewey (1859-1952) considerado como el fundador del movimiento del pensamiento crítico, en quien confluyen el idealismo, el pragmatismo filosófico y la psicología funcionalista.

podamos imprimir hábitos o modelos sociales establecidos, no es un arma de dominación y control. Más bien, la educación desarrolla seres democráticos por medio de lo colectivo; de una buena educación depende una buena democracia, la educación en sí misma debe ser una práctica democrática.

Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimiento... que se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente; que el razonamiento se agudiza y perfecciona con la discusión ordenada. (Lipman, Shap & Oscanyan, 2002. Pp. 24-25)

La propuesta de Filosofía para niños se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento, en una educación para el pensar, pero para Lipman lo vital no es lo cognitivo, sino darle sentido a la experiencia; en este sentido la experiencia está ligada con el pensamiento, pues las cosas se aprenden en la vivencia y en descubrir por sí mismo, en la exploración.

La educación no puede ser desarrollada a través de un texto que no tiene significado, tampoco debe ser una preparación para responder a una evaluación o quizá para resolver las preocupaciones de otros; la educación es concebida como una experiencia y una manera de vivir. Lo anterior es uno de los puntos de encuentro entre las ideas de Lipman y Dewey.

Tanto Dewey, como Lipman estaban de acuerdo en que el ideal de una educación es hacer del aula una comunidad, en la cual sus integrantes sean iguales, interesados por construir diálogos con otros; sujetos capaces de compartir ideas, pero también de valorar y

escuchar las ideas de otros, a pesar de que no estén de acuerdo con ella; el aula es una oportunidad para comprender el mundo en situaciones concretas.

Es decir, se concibe una educación basada en la libertad dentro de un contexto de comunidad apoyado en el diálogo, una educación auténticamente democrática. Lipman y Dewey afirman que existe un vínculo entre una buena educación y una democracia fuerte. En Filosofía para niños esto se da al convertir el aula en una comunidad de indagación.

3.2. LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN COMO ACTO DEMOCRÁTICO

La propuesta de FpN plantea como eje central la comunidad de indagación, considerando que por medio del lenguaje se dan procesos de pensamiento; desde el diálogo compartido se pueden realizar reflexiones sobre el pensamiento que permita crear las habilidades y destrezas para el pensar por sí mismo. La comunidad de indagación es una reflexión filosófica en la cual se puede preguntar, inferir, comparar y argumentar los diversos puntos de vista; al compartir nuestras ideas en una comunidad, éstas pasan por la revisión de otros, siendo este ejercicio fructífero para realizar procesos de pensamiento.

El diálogo filosófico permite un reconocimiento de los pensamientos de los sujetos y la oportunidad de convertir la educación en una experiencia, en la cual pueda reconocerse a sí mismo y reconocer al otro. El reconocimiento se da al tomar en cuenta los planteamientos y argumentos del compañero, pero al mismo tiempo se realiza un reconocimiento de sí, al hacer también una revisión de nuestro propio pensar. El objetivo de la comunidad de diálogo no es resolver un interrogante o intentar resolver un problema; lo vital de la comunidad de indagación es hacer de la pregunta el punto de partida, pero al

mismo tiempo el punto de llegada; el diálogo permitirá el apasionamiento por el cuestionar, el mantener encendido el asombro y la construcción de nuevas preguntas. La comunidad de diálogo no pretende llegar a un concepto estático y acabado, su fin no es perpetuar verdades. La riqueza de la comunidad de indagación se encuentra en la sospecha, en el cuestionamiento, en la revisión de nuestras creencias y pensamientos, en pasar por examen nuestros supuestos de verdad.

El cambio de una educación tradicional a una comunidad de diálogo es notorio: la educación tradicional determina y establece los temas frente a un currículo que en muchas ocasiones es el resultado de voluntades gubernamentales que conciben la educación como una empresa, tratando al estudiante como un cliente o como un ser que no puede aportar a su proceso. Por el contrario en la comunidad de diálogo, por ser los actores principales los estudiantes, son ellos quienes direccionan su interés y sus preocupaciones. En FpN se da un trabajo cooperativo mediante el consenso, donde los estudiantes son quienes direccionan su proceso; de esta manera la clase adquiere sentido y significación.

La comunidad de indagación posibilita que los niños se vean a sí mismos como pensadores activos más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más que como recurso o mercancías. (Splitter L, J & Sharp A, M, 1996. Pág. 40)

Se trata al estudiante como un ser pensante que tiene voluntad y preocupaciones por entender el mundo que le rodea; desarrollada la educación mediante el cuestionamiento y comunidad de diálogo, se convierte en una preocupación auténtica por el saber; el diálogo filosófico no subestima al niño, por el contrario lo ve como un investigador, como un ser pensante.

En la comunidad de indagación, y para toda educación, el cuestionamiento y la pregunta constituyen instrumento esencial; FpN propone una investigación no científica, sino filosófica; ésta no pretende demostrar nada, ni llegar a probar una verdad, pero sí hacer de la educación una experiencia que permita educar en la democracia, en un ejercicio democrático.

La comunidad de indagación desarrolla habilidades de pensamiento como: el pensamiento crítico, creativo y sensible, pero no sólo se queda en ello, ya que sus prácticas permiten actitudes democráticas y éticas como el respeto a los demás, escuchar la ideas de otros, respetar el turno para hablar, valorar las ideas de los otros, la defensa de su postura con argumentos y no con una imposición, como sucede en una educación tradicional. Por ello el ejercicio del diálogo constante creará seres capaces de respetar al otro, seres críticos, creativos y sensibles ante el mundo.

La pregunta como herramienta didáctica

En la educación de nuestro mundo actual se necesita potencializar en los estudiantes la actitud filosófica como arma para entender los diversos problemas —en los cuales se ven involucrados los estudiantes como sujetos de una sociedad—, para actuar frente a aquellos de manera crítica, sensible y creativa; en las prácticas educativas tradicionales no se le da al estudiante un reconocimiento como ser pensante, con experiencias para contar, incertidumbres y cuestionamientos; se le trata como si fuera una *tabula rasa* en la cual deben inscribirse conocimientos por parte del maestro. “Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otro término, no se le respeta, ni se lo reconoce como pensador, y el niño es un pensador.” (Zuleta, 2004. Pág. 17)

Cuando se parte de reconocer que el estudiante es el protagonista de su educación, que debe construir sus saberes, es allí cuando aparece la pregunta como herramienta pedagógica:

a través de la cual los estudiantes asumen actitudes de búsqueda e incertidumbre, se retan y enfrentan a ella, con el deseo y la curiosidad de quien quiere conocer el mundo, viviendo los riesgos y las transformaciones que esto implica, con la firme intención de ‘ser y saber más’. (Plata, 2009. Pág. 111),

El estudiante, como ser pensante, por medio de la formulación de sus cuestionamientos se identifica con los problemas de su mundo.

El diálogo permite el reconocimiento de sí mismo, y se tiene una relación directa con la pregunta ya que no es dada por el maestro, sino que el estudiante la plantea desde su experiencia e interés propio; al mismo tiempo permite el reconocimiento de otros, pues se buscan de manera conjunta posibles repuestas. Es un trabajo colaborativo en el cual se escuchan y se respetan los argumentos y pensamientos de los demás, un diálogo entre iguales que permite la construcción de seres democráticos, políticos y éticos: en esas circunstancias

el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella diálogos filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan. En otros términos, el profesor debe crear condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber. (Cerletti, 2008. Pág. 36).

Muchas veces en la escuela

el maestro pregunta para disciplinar o llamar la atención de los estudiantes, o para probar si se recuerda una información dada. En todo caso ni es clara la intención, ni es genuino el interés del que pregunta, también hay nada realmente preguntado. (Plata, 2009. Pág. 117)

Con frecuencia la pregunta no se utiliza para construir saberes, incertidumbre y sensibilidad, sino para intimidar a los estudiantes o como un simple formalismo al finalizar la clase.

Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida. El alumno no puede contestar pensando, siempre tiene que tratar de recordar lo que dijo el maestro. Esta relación se convierte en una manera de inhibir al otro, de convertirlo en un ser que no puede pensar, que no tiene derecho a pensar por ser alumno. Sólo tiene derecho a recordar lo que el que sabe dijo. (Zuleta, 2004. Pág. 46).

Porque claro, con este acto se tiene que marcar la diferencia entre el que aprende y el que enseña.

Cuando está presente en la pregunta un verdadero interés, el conocimiento adquiere sentido, no es olvidado, es incansable su búsqueda; se convierte en una experiencia y posibilidad para descubrir nuevos mundos, para imaginar diversas propuestas, se hace de la pregunta todo un disfrute del conocimiento porque se conecta con los interés de quien pregunta; en esta situación los saberes y la educación adquieren sentido y fuerza.

El conocimiento que se construye desde la pregunta es característicamente abierto, dinámico y cotidiano; en permanente renovación en cuanto a que su esencia está hecha principalmente de práctica y de experiencia, oralidad, diálogo y negociación de saberes; por tanto, permite reconocer múltiples caminos y dimensiones de conocimiento que a su vez se entrecruzan, desplegando nuevas rutas de investigación sobre una realidad. (Plata, 2009. Pág. 116).

Al utilizar la pregunta como herramienta en el aula, la educación deja de ser un acto dogmático y autoritario, no se concentra el conocimiento del maestro, sino al contrario circulan los saberes porque todos son partícipes del proceso. Se convierte en un escenario

en el cual el maestro no le enseña al estudiante sino que aprende con él, aprende junto a él: “...el aula debería dedicarse a razonar, investigar, autoevaluarse, hasta convertirse a sí misma, en la que los maestros sean expuestos tanto en fomentar la reflexión como en implicarse a ella.” (Lipman, Shap, & Oscanyan, 2002. Pág. 28). Es un acto de enseñar para el maestro, pero también en un aprender, ser capaz de utilizar su propia inteligencia como condición de igualdad; es decir se parte de “...una educación, en fin, sostenida sobre la docta ignorancia, las preguntas y el deseo de aprender, siempre.” (Accorinti S. , 1999. Pág. 137). Pues en esta educación se sabe que nada está dicho, que no existe la última palabra; es tener humildad con el conocimiento, no con lo que no se sabe sino con lo que se sabe.

“El hacer preguntas representa esa capacidad de reconocer que somos seres que no lo sabemos todo, entonces nos movilizamos a la búsqueda de otros conocimientos y experiencias que nos aporten.” (Plata, 2009. Pág. 112) Cuando en el aula existe la pregunta se abre una puerta, la cual nos indica que no todo está dicho, que no existen verdades absolutas; se abre la posibilidad de revisar nuestros conocimientos, reflexionamos sobre el mundo, hablamos desde nuestras experiencias, desde lo sensible y lo vital; encontrando nuevas posibilidades y razones, por medio del diálogo se realiza el ejercicio del filosofar.

Una de las principales herramientas para la construcción “investigativa” es la pregunta, la cual es vía para reflexionar sobre el pensamiento, se le da importancia al diálogo entre iguales, donde cooperativamente se desarrolla y construye conocimiento; por consiguiente, las preguntas son útiles para transformar la situación del aprendizaje, a uno mismo y a otros. El diálogo como herramienta fundamental facilita una discusión, donde todos los miembros participan en la investigación que contenga cuestionamientos de interés

común y permita el trabajo compartido de los militantes educativos. Es importante resaltar que:

nunca estamos tan motivados a pensar por nosotros mismos como cuando estamos metidos en una investigación compartida con otros. La manera de proteger a los niños contra el pensamiento acrítico cuando están en el público, no es obligarle a pensar en silencio y solos, es invitarles a opinar de forma abierta y crítica sobre temas discutibles. (Lipman, Shap & Oscanyan, 2002. Pág. 107).

Es así, como se guía a los jóvenes en la formación investigativa; es posible conseguir por medio de la pregunta un instrumento para la educación, viendo ésta no como una realización de tareas para complacer al profesor o como un paso a otras materias para obtener un título, sino para pensar sobre sus intereses. El maestro, en esta dinámica de aula, investiga sin ortodoxia, tiene una función socrática: mantener un espíritu del diálogo e investigación. El método utilizado para una educación filosófica, es el de la mayéutica, que se encuentra vinculado a la *praxis*

...hasta tal punto me parezco a la partera, que yo mismo no pude dar a luz sabiduría, y el reproche usual que se me hace es cierto: a pesar de que yo pregunto a los demás, nada puede traer a la luz por sí mismo, porque no existe en mí la sabiduría. (Platón, 1988. Pág. 189).

El maestro es como Sócrates, es aquel partero que ayuda a dar a luz, tiene la capacidad de guiar al estudiante y la sutileza para que esa luz se mantenga encendida, aprovechando el asombro para formular preguntas, pero no cualquier pregunta, sino preguntas pertinentes y serias que conduzcan a la investigación.

Por medio de la pregunta se potencializa, se genera el asombro, la búsqueda y ejercicio del filosofar; se fortalece la actitud filosófica, se crea en los estudiantes la construcción de conocimientos y saberes propios.

3.3. CONCEPCIÓN DE INFANCIA EN LIPMAN

En FpN el planteamiento central es que la Filosofía y la infancia no son incompatibles; incluso para el filosofar, la infancia está en su mayor esplendor, pues tiene una disponibilidad natural para el asombro y la curiosidad; el niño construye su conocimiento por medio de la exploración y la experiencia. Esta noción aparece con la concepción que tiene Lipman de infancia; los niños son agentes vivos de su propio pensamiento, son una promesa "...de cambio para la sociedad, al estimularlos en su libertad y autonomía de pensamiento y de acción con sentido ético." (Grau D. Olga, 2010. Pág. 47), el programa FpN concibe al niño como un ser capaz de pensar por sí mismo, que tiene la libertad de ejercer su autonomía y el filosofar; los niños son protagonistas de su vida y de la educación, vistos como seres capaces de explorar y construir sus propios criterios para movilizarse en el mundo. Para Lipman la noción de infancia se centra en el pragmatismo de Dewey, la infancia es una etapa propicia para la evolución biológica y mental; es la mejor etapa para formar hábitos, es entonces cuando se desarrollan los valores democráticos que se reafirman con la educación; es vital facilitar estrategias para convertir a los niños en protagonistas de su aprendizaje.

Sin duda fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos;... comprendió que el niño no "es un angelito" ni un "bárbaro en ciernes", sino un ser con tantas promesas de creatividad, que nos exige que

comprendamos la totalidad de la civilización, para entender el significado y el milagro del desarrollo de la conducta Infantil. (Lipman, Shap & Oscanyan, 2002. Pág. 24)

Los niños no son seres sin opinión, sino al contrario tienen mucho por decir, son responsables de su proceso, considerados como interlocutores que pueden dialogar y construir saberes. Lipman crea el programa FpN, siendo su punto de partida la capacidad argumentativa, reflexiva y crítica que tienen los niños y que, por medio de la educación, se convertirán en hábitos sociales.

3.4. EL LUGAR DEL MAESTRO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN)

Al ser la propuesta de FpN un proyecto pedagógico se tiene una concepción diferente de infancia, de educación y Filosofía; el lugar que ocupa el maestro también se transforma. El maestro en FpN, ya no es el poseedor del conocimiento; no puede hacer gala de sus múltiples saberes; la educación no es asumida como una transmisión de conocimiento o como un banquero que deposita datos. En FpN la relación entre maestro-alumno cambia, pues el niño ya no es visto como un ser vacío que no tiene nada que aportar; por el contrario es visto como un ser reflexivo y crítico, capaz de construir conocimientos; ante esta situación es necesario preguntar: ¿Cuál es el lugar del maestro en FpN?

El maestro en FpN deja de impartir una cátedra magistral; se rompe una relación de poder, de dependencia, que se mantenía por creer que el maestro era la única fuente de sabiduría, siendo él quien otorgaba conocimiento a sus estudiantes. Por el contrario, en FpN el maestro empieza a hacer parte de una comunidad de indagación, se convierte en una relación entre iguales y, como en toda comunidad, todos participan; pueden generar ideas,

preguntas y dar sus argumentos. Además de lo anterior, se disuelve la distancia entre el adulto que sabe más y el niño que es una *tabla rasa*; ya no hay una edad cronológica que clasifica la capacidad del sujeto para pensar; no hay una fragmentación entre la persona que sabe y quien no; el maestro también se cuestiona y construye preguntas, acompaña pero también es acompañado, el dualismo entre quien enseña y quien aprende¹⁴ se rompe, pues los dos ocupan el lugar de aprender y enseñar.

En FpN el maestro se libera de la carga de tener que saberlo todo, de responder todo, hace parte de la comunidad de indagación y puede construir sus preguntas y cuestionamientos: “...en la comunidad de indagación filosófica, todos estudiamos, todos nos indagamos, todos nos hacemos preguntas.” (Splitter L, J & Sharp A, M, 1996. Pág. 166). Sin embargo, el maestro tiene una gran responsabilidad porque desde su lenguaje y actitud puede aprender y enseñar a tener curiosidad, asombro, duda, a cuestionarse; el maestro se convierte en un sujeto que tiene una cierta manera de ver el mundo, sabiendo que no existen verdades absolutas y que los saberes se construyen en comunidad. El maestro con su actitud provoca deseo por el saber y convierte el aula en una comunidad de indagación.

El maestro —en la propuesta FpN—, es un acompañante, luego no puede alterar los puntos de vista, ni influenciar en las opiniones de los niños; la participación del maestro en FpN es vital, pues propicia que la clase se convierta en una experiencia. En esta propuesta se necesita de maestros comprometidos para que estimulen en sus alumnos la pregunta, los conceptos, argumentos claros, respeto por quien habla entre otros. “...el rol del docente

¹⁴ Para ampliar esta relación entre un sujeto que aprende y otro que enseña verse el texto: Filosofía, la paradoja del aprender y enseñar, Walter Kohan, (2008).

debe ser guiar la discusión, debe hacer preguntas adecuadas, debe detectar errores y aciertos lógicos etcétera.” (Agratti et al., 2000. Pág. 195) Es un árbitro, un maestro que respeta las opiniones y no realiza un trabajo sesgado, pero sobre todo debe tener la actitud filosófica¹⁵ que le permita valorar las ideas y argumentos de sus estudiantes, que comprenda que no existen verdades absolutas; debe convertirse en alguien que cuestiona y pregunta, más que en alguien que responde.

3.5. OTRAS PERSPECTIVAS Y APLICACIONES DE LA RELACIÓN FILOSOFÍA E INFANCIA.

Lipman y sus colaboradores fundan el IAPC (Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños), que se dedicó a la construcción de material y formación de maestros. Estas actividades difundieron la propuesta en Estados Unidos y posteriormente en otros países, lo que trajo consigo la necesidad de realizar traducción de los manuales y adaptaciones al contexto; estas actividades hicieron que el programa FpN se difundiera en diversos países del mundo.

Filosofía para niños, está siendo aplicado en más de 50 países como: España (SEPMI), México (CELAFIN), Estados Unidos, Chile, Argentina (C.I.Fi.N), Brasil, Perú, Colombia entre otros, siendo algunos centros de Filosofía para niños reconocidos y validados por la UNESCO.

La experiencia del programa ha permitido obtener resultados y análisis; se ha elaborado material didáctico para la enseñanza y cursos permanentes dirigidos a maestros en todas las áreas del conocimiento, pero más que ello: “...la práctica de la Filosofía es

¹⁵ Actitud Filosófica: entendida como esa postura frente al mundo en la cual se tienen deseo por el conocimiento; no es la búsqueda de respuestas, sino la capacidad de preguntarse por el mundo que lo rodea. Este término se ampliara más adelante.

beneficiosa para los estudiantes y también para sus profesores. Parece que hay mejoras cognitivas y también en las actitudes de cooperación entre las personas.” (Moriyón, 2006. Pág. 55) El programa “Filosofía para niños” (FpN) se convierte en una opción para el ámbito educativo y social.

La difusión del Programa de FpN permite otras experiencias y al mismo tiempo interpretaciones, lo cual posibilitó la aparición de nuevos materiales y textos diferentes a los de Lipman.

Algunos de tales textos, aunque inspirados inicialmente en el modelo desarrollado por Lipman, se apartan en algunos puntos de su propuesta, bien porque son pensados desde nuevos contextos, bien porque consideran necesario introducir nuevos elementos en ella o poner en énfasis otros asuntos que no eran tan determinantes en la propuesta original del filósofo norteamericano. (Pineda R. D., 2004. Pág. 101)

Estas diferentes interpretaciones del programa FpN han permitido que la propuesta tome fuerza y se fortalezca por medio de centros de FpN en varios países del mundo.

3.5.1. Brasil: Filosofía con Niños, junto con ellos

FpN aparece en Brasil por medio de cursos, talleres de formación y publicaciones logrando larga difusión en el país; esto trajo consigo diversas experiencias y acercamientos, pero no se redujo a una simple implementación, sino que se hizo necesario conocer las limitaciones y fortalezas del proyecto FpN. Así nace un grupo de trabajo sobre el programa

de Matthew Lipman, encabezado por el doctor Walter Kohan¹⁶ quien emprende la tarea de reflexionar sobre la noción de: infancia, niño, experiencia y Filosofía, presentes en la propuesta. Como consecuencia de dicha reflexión se cambia el término “Filosofía para niños” por “Filosofía con Niños” (FcN); en un comienzo parece un cambio de preposiciones y un juego de palabras, esta nueva denominación tiene diferentes perspectivas y la redefinición en muchos aspectos. La diferencia radica en que si la Filosofía es “para” alguien, es planeada para niños, para acercarlos a algo que parecía inalcanzable, mientras que FcN, es “junto con”, es un encuentro con otros, un encuentro consigo mismo, no hay un punto de partida claro, un camino trazado para seguir, es una experiencia.

Se trata de niños viviendo la experiencia de la Filosofía. Experiencia que conlleva algo de riesgo y ausencia de certeza. Que prepara para un pensar diferente. La cuestión es, entonces, propiciar ese encuentro. (Waksman & Kohan, 2005. Pág. 8)

La Filosofía no es concebida para alguien, sino aprendida junto con la infancia; su punto de partida se da en la misma infancia, en ella comienza y en ella se construye, luego no es un programa, es una experiencia de pensamiento.

En FcN la experiencia es vital, las habilidades de pensamiento y los aspectos lógicos no son lo esencial como en FpN; lo esencial es el encuentro entre Filosofía e infancia. “Filosofía para niños” marca claramente el sujeto destinatario del emprendimiento, pero deja entrever los límites de una acción venida del exterior. “Con”

¹⁶ Walter Kohan: filósofo argentino, Doctorado en Filosofía y pos-doctorado en la Universidad de París VIII. Es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Autor de varias publicaciones en las cuales plasma sus ideas frente a enseñanza, Filosofía, ignorancia e infancia y sus diversas relaciones.

parece establecer una relación más horizontal en la relación pero tal vez inespecífica.”
(Kohan, 2009b. Pág. 40)

3.5.1.1. FcN: La experiencia como transformación

La propuesta de Lipman se encuentra influenciada por las teorías de Dewey y por ello se toma la experiencia como un concepto principal del programa. La experiencia es concebida como lo vivido, que permite desarrollar habilidades de pensamiento y procesos mentales. Pretendiendo dar sentido a la educación por medio de la problematización (comunidad de indagación), para que en el aula existan experiencias que tengan significado y se conviertan en un modelo de formación. En este punto existe una diferencia entre FpN y FcN pues las dos hablan del mismo término “experiencia”, pero desde puntos de vista distintos. La experiencia en FcN es asociada con Michel Foucault y Deleuze; desde este punto de vista se brindan nuevos horizontes para el trabajo y la relación entre Filosofía e infancia.

En FcN la experiencia no es concebida como vivencia que estimula los sentidos; tampoco es la acumulación de saberes o habilidades de pensamiento de alto orden; la experiencia es vista como aquello que nos transforma, es formarse y transformarse, para dejar de ser quien se era. Es decir la Filosofía y la experiencia son las que permiten hacer de la vida una obra de arte. “...cuando en ‘Filosofía con niños’ se dice que la Filosofía debe ser entendida ante todo como una experiencia de sí a través del pensamiento, se está suponiendo una cierta comprensión de lo que es una experiencia.” (López M., 2008. Pág. 27)

La experiencia no entrega conocimientos; por medio de la experiencia no otorgamos saberes que creíamos no tener. Es decir no es vista como un medio para llegar a un objetivo, lo que da la experiencia es cambiar de punto de vista, ser otros; es alterar esa relación que tenemos con el conocimiento; es cambiar la relación entre el sujeto y la verdad; la experiencia no es formadora, pues con ella no vamos a ser, sino a dejar de ser. En este punto no son necesarios personajes de novelas o maestros que sean modelos a seguir, pues no existe un “hazlo como yo”, sino un “conmigo”; la experiencia es un morir y nacer constante. Kohan (2009b), dice:

Una experiencia de pensamiento filosófico nos deja esa rara y extraordinaria sensación de que ya no pensamos de la misma manera, de que ya no podemos defender tan tranquilamente los mismos puntos de vista —o si lo hacemos ya no lo podríamos hacer por las mismas razones—, de que la vida ya no puede ser vivida como lo era. En otras palabras, una experiencia de pensamiento filosófico transforma la relación que mantenemos con lo que pensamos, con la vida que llevamos. (Pág. 67)

La experiencia es valiosa en sí misma, es un compartir que se da en un mometo y circunstancia sin limites, pues la comunidad de indagación y la pregunta no son para otros, sino para sí mismos; es la relacion con un cuestionamiento que finalmente nos transforma, es mantener una relacion con el pensamiento y con lo que somos.

3.5.1.2. FcN: Infancia como potencia

La infancia por mucho tiempo ha sido concebida como una etapa del ser humano, en un tiempo cronológico; es decir, este concepto adquiere sentido con relación al tiempo lineal en un presente, pasado y futuro, vinculado a los primeros años del ser humano. Esta concepción permitió la movilización de estudios sobre la infancia, predominando la

Psicología en los años 50 y 60, la Psicología Infantil en la cual se encuentra la Psicología Evolutiva de Jean Piaget, clasificando a los niños en etapas o estadios que determinaban su comportamiento y capacidades, segmentando la infancia por medio del número de años que se tienen, concepción ésta que influirá en la pedagogía; estos estudios permitieron ser vinculados con la educación que también se encontraba estructurada de una manera lineal. Kohan (2009b) dice:

Ciertamente, esta concepción de infancia es exitosa y popular. Las diversas ciencias “psi” desarrolladas durante el siglo xx contribuyeron para hacer de esa infancia cronológica un objeto privilegiado de estudio que sería fuente científica de los dispositivos pedagógicos para educarla. Los saberes producidos sobre la infancia permitirían un mejor conocimiento del mundo infantil y a partir de ese conocimiento sería posible una mejor educación de la infancia. Aún hoy, es la visión dominante cuando se piensa en la educación Infantil. (Pág. 17)

La concepción de infancia se encuentra influenciada por una noción de temporalidad, por una etapa de desarrollo, la cual influye en la manera de pensar la infancia y su relación, proporciona una mirada que el adulto tiene sobre la infancia. Ante esta concepción lineal de la infancia existen diferentes instituciones y espacios sociales, entre aquellas la escuela, creada como dispositivo para formar a los individuos, legitimando una estratificación entre el niño que no sabe y el adulto que debe formar; se da el dualismo entre adulto/niño, entre maestro/alumno.

la infancia está pensada como una ausencia, una carencia a la que tratamos de llenar, formar... al fin, para eso están las escuelas, para formar los adultos del mañana, los ciudadanos y personas democráticas que la sociedad dice necesitar; la infancia es considerada algo que debe ser educado, formado... (Kohan, W.2009b. Pág. 59)

FcN entiende la infancia no de una manera cronológica o una fase que se da en una edad determinada de la vida: "...la infancia, más que una etapa de la vida, es una posibilidad, una potencia, una fuerza vital, un modo de experiencia humana del mundo." (Kohan, 2009b. Pág. 20) Esta infancia rompe con un tiempo cronológico y lineal, no habita en una temporalidad, sino que se afirma como la experiencia; no está determinada en una totalidad en la cual puede o no puede ser, no anticipa nada porque la experiencia es un acontecimiento impredecible.

La infancia concebida como la actitud en la cual puede habitar la creación, la fantasía, donde se pierde la jerarquía; la infancia vista como potencia es un espacio creativo, que salta de un esquema establecido y crea nuevas preguntas, nuevas relaciones, nuevas curiosidades, que permita pensar lo que todavía no es, una experiencia inesperada, un devenir. La infancia habita en aquel que no lo sabe todo, que "...no piensan lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que todo el mundo habla." (Kohan, W., 2003. Pág. 275).

Con lo expuesto anteriormente, la pregunta es: ¿Quién habita la infancia? "Aquel que no piensa lo que ya fue pensado, lo que 'hay que pensar'. Es aquel que piensa de nuevo y hace pensar de nuevo. Cada vez por primera vez." (Kohan, W. 2003. Pág. 275) Posee la infancia cualquier sujeto que sea capaz de hacer de su relación con el conocimiento, una experiencia, un disfrute; no se necesita como requisito una edad determinada para tener la actitud de hacer de su vida una posibilidad; la infancia es un estado, una disposición.

3.5.2. España: SEPFI y proyecto Noria

En España el programa FpN tuvo gran acogida; una de las tareas fue la traducción de materiales elaborados por Lipman. Luego se procedió con la formación de maestros, lo que permitió la implementación del programa FpN en el país; las prácticas en España impactaron en lugares fuera de la escuela como: cárceles, campamentos, cafés filosóficos y otros espacios.

Posteriormente, se funda la sociedad de profesores de Filosofía, el instituto SEPFI, lo cual hizo posible que desde allí se generara la implementación del proyecto FpN.

Impartí un primer curso de formación dirigido a profesores de Filosofía de bachillerato, organizado por la SEPFI. Fue allí donde se constituyó definitivamente un grupo estable decidido a formarse en el programa y a difundir esa forma claramente diferenciada de practicar la Filosofía en el aula. (García, 2006. Pág. 53)

En España la tarea se centró en trabajar en todos los aspectos como: traducción de las novelas y los manuales, formación de maestro y la elaboración de material propio. Se fundó el centro “Filosofía para niños español”, siendo su misión la realización de grupos de investigación y estudios teóricos y prácticos. En España se crean dos tipos de materiales, un modelo estándar tipo de investigación educativa propuesta por el grupo de Félix García y otro enfocado en la dinámica del aula y la evaluación del alumnado propuesta por el grupo de Angélica Sátiro.

Uno de los centros de Filosofía para niños es IREF en Catalán, que cuenta con el proyecto Noria que se concentra en crear un currículo completo para el Preescolar y Primaria; este proyecto nace en la década de los noventa, con la pretensión de aprender a pensar por sí mismos y actuar teniendo distintas perspectivas, enfatizado en el pensamiento

creativo, utilizando como recursos la música, la pintura, la literatura y el juego, con el objetivo de desarrollar habilidades del pensamiento y actitudes éticas.

3.5.3. México: centro latinoamericano de FpN y federación de FpN

En el caso México, Filosofía para niños se centra en la formación de maestros, la traducción, adaptación, creación de material e investigación; en 1992 se funda el Centro Latinoamericano de Filosofía para niños y en 1993 se funda la Federación Nacional de Filosofía para niños, aprobado y reconocido por Mathew Lipman y Ann M. Sharp. Estas dos instituciones son las encargadas de velar por la calidad del programa en todo el país, apoyando eventos a nivel nacional e internacional sobre el tema, al mismo tiempo que asesora instituciones escolares donde se implemente FpN.

Una de las características de la implementación FpN en México es el énfasis que se le da a las comunidades indígenas, pues existe un gran porcentaje de población indígena. Este hecho ha permitido propiciar un espacio de discusión de temas como cultura, identidad, inclusión, discriminación, autonomía, etc. De esta manera se ha elaborado material especializado para el trabajo con la población indígena.

3.5.4. Argentina

En 1989 Argentina emprende experiencias en FpN en instituciones de carácter privado; se realizan implementaciones recibiendo inicialmente apoyo de Brasil. Posteriormente en 1993 se crea el centro Argentino de FpN, en la Universidad de Buenos Aires; en éste se ofrecen talleres, seminarios, conferencias, asesoría y acompañamiento a maestros, además de ello se encuentra el material bibliográfico sobre el tema; se ha creado material dirigido a maestros y estudiantes, escrito por Stella Accorinti.

3.5.5. Chile

FpN llega a Chile en 1978, aplicando a varias comunidades el programa, centrándose en algunas universidades en las cuales se abren programas de posgrado, realizando investigaciones en el tema, destacándose los profesores: Olga Grau y Anna María Vicuña.

3.5.6. Colombia

En Colombia el programa Filosofía para niños “...se aplica sobre la base del programa de Lipman, que se ha traducido y adaptado. Una de sus obras, *Suki*, fue reescrita por el profesor colombiano Diego Pineda poniendo énfasis en la literatura hispanoamericana. También hay cursos de formación para los profesores a distintos niveles, así como encuentros regionales y nacionales con alumnos de 11 a 13 años.” (UNESCO, 2011, pág. 39) , Diego Pineda enfatiza en la enseñanza de la ética, convencido de que la educación moral se da a partir del ejercicio filosófico; para fortalecer este aspecto ha escrito novelas en las cuales se plantean situaciones éticas.

Filosofía para niños en Colombia ha sido implementado en algunos colegios en su mayoría de carácter privado, en instituciones educativas como: Colegio del Santo Ángel, Colegio Santa Francisca Romana y Colegio San Bartolomé de la Merced (Ferro y Riaño, 2006. Pp. 56-58). Esta experiencia ha traído como resultado nuevas actitudes en los maestros, experiencias autónomas, aprender a dar buenas razones, aprendizaje colaborativo, el pensamiento cuidadoso, creativo y ético.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO cuenta con estudiantes de pregrado y posgrado que han realizado sus prácticas profesionales, han participado en

eventos y han realizado su trabajo de grado centrados en el programa Filosofía para niños. El departamento de Filosofía de la UNIMINUTO ha trabajado en la relación entre Filosofía y educación social, abordando de manera teórica y práctica esta relación, teniendo como campo de investigación las comunidades vulnerables, centrándose en las poblaciones ubicadas en Bogotá como: el centro educativo Amigoniano “Escuela de trabajo el Redentor” y comedores comunitarios de Ciudad Bolívar. En torno a este trabajo se desarrollaron cinco seminarios internacionales sobre Filosofía para niños creando diálogos con expertos en el tema. Para la extensión del programa Filosofía para niños la universidad ofrece diplomados en el tema y se encuentra consolidando la red Colombiana de Filosofía para niños.

La Universidad del Valle cuenta con un proyecto titulado “Educar para pensar” en el cual vincula el concepto de actitud filosófica con la metodología desarrollada por el programa FpN; su trabajo se ha centrado en las reflexiones sobre este tema y la formación de maestros en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Media. El objetivo es:

Introducir a los participantes en el proceso de enseñar y aprender a pensar en las distintas disciplinas de la Educación Básica y Media a través de la actitud filosófica y la metodología del programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, en el contexto de la ciudad. (Bernal, 2006, pág. 290)

En Tunja el grupo de investigación Filosofía, sociedad y educación de la UPTC, ha emprendido hace dos años el proyecto denominado “Filosofía e infancia”, siendo sus integrantes maestros de diversas disciplinas interesados en conocer e implementar el programa. Para ello se ha procedido con la revisión de documentos sobre el tema y VI

encuentros en los cuales se ha contado con la participación de expertos como: Diego Antonio Pineda, Walther Omar Kohan, Félix García Moriyón y Maximiliano López; posteriormente se han realizado implementaciones del programa en instituciones tanto rurales como urbanas. Este grupo pretende no sólo realizar implementaciones de FpN, sino que se encuentra estudiando la relación entre Filosofía, infancia y cuidado de sí.

Finalmente es de resaltar que la UNESCO¹⁷ en su documento “Escuela para la libertad” enfatiza en la enseñanza de la Filosofía en todos los niveles desde el pre-escolar hasta el universitario, enfatizando la Filosofía como principal promotor de formación crítica; reconoce que la Filosofía fomenta el diálogo argumentativo y crítico, aportando a la tolerancia y la convivencia ciudadanas, considerando como método para la enseñanza de la Filosofía la propuesta construida por Matthew Lipman, y evidenciando el aporte que ha tenido en el cambio de una sociedad más equitativa. Es decir FpN es reconocida en la actualidad como un proyecto educativo de gran importancia para el aporte a la educación y la cultura.

3.6. LA FILOSOFÍA LE DA LA BIENVENIDA A LA LÚDICA

La Filosofía —como se ha mencionado en apartados anteriores—, estuvo por mucho tiempo presente en los adultos como un asunto ortodoxo y abstracto, sin una dimensión lúdica, pero Lipman al diseñar la propuesta de FpN se centra en conceptos específicos como: infancia, Filosofía y educación, lo que hizo necesario en general:

¹⁷ UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Su objetivo es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades.

una redefinición de la Filosofía misma para ser comprendida como una actividad lúdica y constructiva en la cual todos los seres humanos (y muy especialmente aquellos que no han perdido la capacidad de asombro) se comprometan en un esfuerzo de indagación y cuestionamiento crítico por los supuestos y las consecuencias de lo que dicen, piensan o hacen. (Pineda, D. Kohan, W, 2008. Pág. 302)

Incluso Lipman hace una analogía entre el juego de fútbol y la Filosofía, explicando que la Filosofía es una especie de juego de reglas en las cuales los conceptos son el material y las reglas del juego son la argumentación, la pregunta y el interés por los problemas filosóficos. Esta condición "...permite redescubrir el aspecto lúdico del filosofar y hacer de éste una ocupación que no sólo puede ser útil, necesaria o deseable practicar, sino que se presenta como algo intrínsecamente placentero y significativo." (Pineda, D. Kohan, W, 2008. Pág. 301).

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ubica en un enfoque cualitativo, ya que se refiere a datos que son de carácter descriptivo analizados de manera comprensiva e interpretativa, para buscar una noción y significado de los acontecimientos de un grupo social en específico. Se caracteriza por la observación del investigador lo que permite una interacción entre los individuos, en este caso una interacción con las maestras y directivos del Jardín Infantil de la UPTC.

Al optar por la investigación cualitativa se asume un diseño flexible, adaptable a los cambios generados por la dinámica misma de lo investigado y capaz de reconstruirse a medida que la investigación avanza y que el docente-investigador adquiere un mayor y más profundo conocimiento sobre lo que investiga. (Hernández, C. A. et al., 2005. Pág. 118)

Esta investigación construye, junto con los maestros, una propuesta de formación que se va produciendo desde las reflexiones y necesidades del contexto; no se encuentra planificada de una manera exacta y minuciosa y las maestras aportan a los talleres de acuerdo con las necesidades que perciben. La investigación cualitativa se sustenta en los fenómenos sociales, es por ello que su diseño es flexible, pues se desarrolla según las condiciones de un contexto social; no busca hacer una réplica o un modelo para obtener datos exactos, circunstancia que la convierte en una investigación interpretativa.

Este trabajo investigativo asume el enfoque crítico-social definido como la perspectiva en la cual los actores de una realidad asumen sus problemáticas aportando a ser parte de la solución, y constructores del proceso investigativo, siendo de vital importancia la interacción entre la comunidad y el investigador; al mismo tiempo y durante el desarrollo de la investigación existe una relación entre la teoría y la práctica, permitiendo la participación activa de todos los actores en cada etapa, con el fin de aportar a la investigación y a la comunidad. Esto consigue un empoderamiento y una actividad dinámica de los actores.

Dentro del enfoque crítico-social, este trabajo se enmarca en la investigación-acción, "...su énfasis se acentuó en la comprensión de las condiciones contextuales e históricas de los grupos sociales, para vislumbrar desde allí sus posibilidades de cambio." (Hernández, C. A. et al., 2005. Pág. 132). Es decir este proyecto se ha planteado como estrategia práctica con la intención de mejorar las condiciones de una sociedad, acompañado de constante acción, reflexión y retroalimentación.

4.2. MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se divide en cuatro momentos que no se dieron de manera fragmentada, pues no fue necesario que, para iniciar una etapa investigativa, se finalizara con la anterior; el desarrollo de la investigación se presentó de manera simultánea lo que permitió el fortalecimiento de procesos y diálogos permanentes.

Fase preparatoria: Su objetivo fue conocer tendencias, fundamentos teóricos y tener una noción conceptual de actitud filosófica e infancia. Comprende la búsqueda y revisión bibliográfica de documentos como: artículos de investigación, libros, entrevistas y

manuales, lo cual permitió la elaboración teórica que se aproximó a los propósitos principales de esta investigación; además de ello, por medio de la selección de documentos se adoptó una postura teórica sobre las categorías y subcategorías principales.

1. *Diagnóstico de la necesidad:* Esta etapa comprendió la recopilación de información, la cual fue revisada para el acercamiento del contexto y de la población a estudiar, lo que permitió conocer las fortalezas y debilidades, para identificar la problemática en su complejidad y especificidad. En esta etapa se realizó una entrevista a las tres maestras y el análisis de documentos de la institución.
2. *Formación de maestros:* Etapa que se concentró en un diseño e implementación de talleres de formación de maestros como estrategia para el fortalecimiento de la actitud filosófica con la intención de realizar una búsqueda personal y grupal. Estos talleres de formación se realizaron bimestralmente en el transcurso de los años 2012 y 2013. El diseño de los talleres dependió de las construcciones y necesidades que expresaban las maestras; siempre cada discusión y taller estaba apoyado por lecturas y por los registros realizados por las maestras en cada sesión de aula sobre Filosofía para niños; estas maestras dedicaron un espacio semanal para realizar el taller con los niños del Jardín, sin embargo el ejercicio filosófico lo llevaban a otros escenarios y espacios tanto personales como profesionales. En primer lugar se realizaba sensibilización a los maestras, posteriormente se hacía un taller sobre el tema dirigido a las mismas; luego se registraban las prácticas (diario de campo y bitácora), lo que permitió una reflexión en el campo teórico y práctico. Las maestras

implementaban estrategias para el fortalecimiento de la actitud filosófica en los niños del Jardín, y simultáneamente hacían lecturas sobre el tema de esta investigación.

Se opta en varias ocasiones por la entrevista focal, teniendo un momento reflexivo en el cual por medio de diálogos en grupo se evidenciaron las transformaciones, fortalezas y dificultades, lo que permitió que las mismas actrices (maestras) aportaran al diseño de estrategias en el aula; de igual manera servía como evaluación del diseño en la formación de maestros. Es decir la orientación para el desarrollo de la investigación fue la retroalimentación que se hacía del mismo, realizándose talleres sobre: sensibilización, aprestamiento del programa FpN, argumentación y estrategias para la construcción de la pregunta.

En el transcurso de la investigación se implementaron los siguientes talleres: taller de aprestamiento al programa FpN que consistió en el acercamiento del programa FpN desde los campos teórico y de práctica; el segundo taller consistió en observar la ruta metodológica de la comunidad de indagación; el tercer taller fue dedicado a la pregunta que consistió en una realimentación de la experiencia. Finalmente se realizaron dos talleres de lectura y escritura, consistentes en la relectura y reescritura de las bitácoras; una lectura reflexiva que permitió que las maestras construyeran un texto (ponencia) sobre su experiencia con el programa FpN que sería compartido en el VII Encuentro Filosofía e Infancia: Experiencias y Perspectivas.

3. *Sistematización de la información:* Esta etapa de la investigación tuvo como objetivo la jerarquización y organización de la información, con el objetivo de

visualizar y darle sentido a la investigación. En primer lugar se transcribieron talleres de formación y entrevistas focales, en el análisis del diario de campo y bitácoras.

El análisis comenzó con la clasificación de categorías y subcategorías, analizando el significado de cada una de ellas en los registros; posteriormente la interpretación de los mismos y la construcción de significados.

4.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo con las etapas del proyecto, el primer instrumento utilizado lo constituyeron las fichas temáticas y analíticas, las cuales sirvieron para realizar una revisión bibliográfica, clasificando la información y construcción de la perspectiva teórica de este trabajo; en la ficha temática se clasificaron los principales enunciados extrayéndolos de los documentos de manera textual. La ficha analítica se desarrolló de una manera más general, fue una vista panorámica de todo el texto, realizando una reconstrucción y comentando *grosso modo* las conclusiones del autor.

Como segundo instrumento se utilizó la entrevista estructurada dirigida a maestros del Jardín, entrevista que se desarrolló de manera escrita, con ocho preguntas abiertas donde las maestras dieron su opinión sobre el tema; este instrumento fue clasificado como una fuente primaria que soportó la etapa del diagnóstico de la necesidad. Su objetivo fue la recolección de información que permitió visualizar y analizar las concepciones que las maestras tenían de infancia, lúdica, pensamiento crítico, ético y sensible, y además de ello reconocer las prácticas presentes en el Jardín Infantil.

Para esta etapa también se utilizaron las fichas temáticas y analíticas, realizando una lectura de los documentos del Jardín Infantil como: el Manual de Convivencia y el Plan Lúdico; se hizo la lectura de estos documentos internos con el objetivo de visualizar los enunciados en los cuales se evidenciaran las nociones de la institución respecto a infancia, lúdica, pensamiento ético, creativo y sensible.

Otro instrumento utilizado para esta investigación fue la entrevista focal semi-estructurada, la cual tuvo como objetivo analizar las estrategias para la actitud filosófica en los maestros y estudiantes, y al mismo tiempo sirvió de apoyo en el proceso de formación de maestras. En la etapa de formación, las maestras diligenciaron un diario de campo, siendo éste un instrumento de apoyo al proceso investigativo y para la formación de maestras. En dicho diario las maestras expresaban de manera abierta sus percepciones, su objetivo fue el registro de información de manera descriptiva e interpretativa de las actividades implementadas en el aula, ejercicio reflexivo para que las maestras contribuyeran a construir estrategias para fortalecer la actitud filosófica en su práctica diaria.

En este diario de campo se anotaron las acciones realizadas, lo que permitió un análisis de los datos que fortaleció el proceso de formación y la relación que existió entre enseñanza-aprendizaje; en él se diligenciaron datos básicos como: nombre del maestro, fecha, hora y número de taller; luego se describían las percepciones y hechos observados en cada taller. El diario de campo estaba acompañado de la bitácora con el objetivo de analizar las percepciones que tenían las maestras frente a los acontecimientos de cada taller, además de evidenciar las transformaciones y dificultades del proceso; en este

instrumento se diligenciaba un cuadro con aspectos como: actitudes ética, sensibles, creativas, transformaciones y preguntas.

En esta investigación se priorizó la observación participante, diligenciando diarios de campo y bitácoras por parte de las maestras que hacen parte del contexto y tienen contacto con la realidad sobre los acontecimientos. Por medio de la observación participante se visualiza la cotidianidad desde el interior, emergiendo una perspectiva personal de las maestras sobre las prácticas; por medio de la observación participante se detectan

no sólo los fenómenos objetivos, sino también el sentido subjetivo de muchas conductas sociales, imposibles de conocer por medio de otras técnicas. En este caso el investigador deberá postergar el registro de sus notas para después, así podrá atender el flujo de la vida cotidiana aún en situaciones extraordinarias, y a reconstruir sus sentidos apelando a los recuerdos. (Amate P. (s.f.) Pág. 19)

Otro método utilizado fue la entrevista focal que consistía en una reunión de las maestras del Jardín y en la cual se les hacían preguntas sobre el tema, en especial acerca de los talleres implementados en el aula; esta técnica permite el diálogo y proporciona un clima de confianza, su principal objetivo es analizar la interacción entre ellos. “En la entrevista se trata de captar las reacciones cognitivas y emocionales del suceso o acontecimiento que todos ellos han compartido.” (Ander-Egg, 2003. Pág. 93). Por ello el investigador hace unas preguntas con un tema delimitado, pero los principales actores son las maestras que tienen una experiencia compartida.

Tabla 2. Descripción de los momentos investigativos

Momento investigativo	Objetivo	Actividades	Instrumentos
Fase preparatoria	Recolección de información sobre los postulados de categoría y subcategoría -Infancia -Actitud Filosófica -Formación de maestros.	Revisión de fuentes secundarias como: libros, artículos de investigación, entrevistas, etc	Recolección de información por medio de revisión bibliográfica con fichas temática y analítica.
Diagnóstico de la necesidad	Recolección de información en el contexto.	Análisis de la información	-Entrevista escrita a aplicada al contexto (estructurada). -Revisión y estudio de documentos.
Formación de maestras	Diseño y aplicación de la formación de maestras para el fortalecimiento de la actitud filosófica.	Talleres dirigidos a maestras del Jardín de la universidad. Análisis de la información de cada taller.	Entrevistas focales Lecturas sobre el tema.
Sistematización	Analizar la información y datos encontrados en fuentes primarias y secundarias	Jerarquización y organización de información. Clasificación de categorías y subcategorías. Informe de los resultados.	Análisis por comprensión Análisis de contenido Bitácoras

4.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las estrategias de recolección de información, utilizadas para esta investigación, fueron: en primer lugar el análisis documental de fuentes primarias como del Plan Lúdico del Jardín, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia; el rastreo bibliográfico y lectura de textos como: libros, revistas especializadas, entrevistas que fueron analizadas por medio de fichas temáticas y analíticas. En segundo lugar, se realizó la observación participante en la cual las maestras realizaron registros continuos por medio

de diarios de campo y bitácoras. Finalmente se estableció como técnica de recolección de información la de los grupos focales permitiendo la orientación para el proceso investigativo.

Para la fiabilidad de los datos se realizó una triangulación evidenciando los hallazgos de técnicas de información, realizando una confrontación de las diversas fuentes de información, lo que permitió la construcción de una teoría fundada por medio de la codificación y clasificación (Anexo B) para posteriormente realizar el análisis y conceptualización. Teniendo cuenta el análisis categorial se analiza la práctica vs. la teoría para construir saberes en contexto.

4.5. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO

Esta propuesta se desarrolló con las maestras del Jardín Infantil de la UPTC. La institución cuenta con tres maestras quienes orientan a niños y niñas de dos a cinco años, hijos de estudiantes, maestros/as y empleados/as de la Universidad; por esta razón las instalaciones del Jardín Infantil quedan ubicadas en el marco de la universidad.

El Jardín cuenta con 90 niños distribuidos en tres niveles: Párvulos, Pre-Jardín y Jardín, con dos jornadas mañana y tarde. La asignación de cupos es: 70% para hijos de estudiantes, 15% para hijos de docentes y 15% para hijos de funcionarios. Como se puede percibir por este porcentaje, en su mayoría los padres de los niños son "...estudiantes jóvenes que enfrentan la situación solos y solas en la complejidad de la adolescencia y la realidad y en la rigurosidad de una etapa universitaria." (Arias, C. J., Carraño, G. A., 2013. Pág. 1990)

En el año 2001, el Jardín Infantil de la UPTC se inició como un proyecto para prestar un servicio de guardería a los hijos de estudiantes, funcionarios y docentes de la Universidad, hasta fortalecerse como una institución teniendo como punto de partida la lúdica para incentivar en los niños el goce por el aprender. La misión es

proporcionar mediante una metodología vivencial experiencias pedagógicas en las que los niños fortalezcan sus saberes y habilidades contribuyendo de esta manera con la construcción de su identidad y autonomía y a su vez brindándoles las herramientas necesarias para el ingreso a su vida escolar a través de la interacción con los demás y con el medio que lo rodea. (Docentes, 2013. Pág. 7)

El Jardín se ha convertido en un lugar de investigación; estudiantes de diferentes programas académicos realizan sus prácticas y proyectos, siendo una posibilidad de cambio constante para repensar y realizar ejercicios dinámicos tanto para las maestras como para los niños.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para esta investigación se solicitó el consentimiento informado de manera escrita (Anexo A), teniendo en cuenta la responsabilidad ética como investigadora de este proyecto, lo que implica no divulgar los resultados de investigación de manera personal, sin afectar el derecho a la integridad, privacidad e intimidad de las maestras, administrativos, estudiantes y padres de familia del Jardín Infantil. Las consideraciones éticas del proyecto están enmarcadas en la responsabilidad, respeto y confidencialidad de la información recogida, además de evitar el uso indebido de los resultados de la evaluación, conforme a la ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 (República de Colombia 2006).

Así mismo, del Código Deontológico de la Psicología (la Ley 1090 de 2006) se toman en cuenta los siguientes artículos:

- *Responsabilidad social e integridad.* Haciendo énfasis en la proyección social, a la cual se pretende aportar conocimientos, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida, por medio del aporte de conocimientos, técnicas y procedimientos como lo estipula el Artículo 8, así mismo, se propende por el respeto de los participantes (Artículo 9), el buen trato (Artículo 10), el respeto por los valores morales y religiosos (Artículo 12) y la no discriminación (Artículo 13) de los participantes sujetos/objetos de estudio.
- *Del secreto profesional y la obtención y uso de información.* Así mismo, la información recolectada conserva el secreto de confidencialidad, en donde se preserva ante todo, la identidad de todos y cada uno de los participantes de la investigación, así como, de la protección y almacenamiento de todo tipo de registro de datos, ya sea en medio magnético, físico o cualquier medio de almacenamiento, (Artículos 35°, 37°, 45°, y 47°).
- *Consentimiento informado.* Como parte reglamentaria de la profesión, se legaliza el ejercicio de este proyecto a través de un documento que certifica la autorización consciente y voluntaria de las personas involucradas a la investigación para estar en el proceso de recolección, análisis y divulgación de resultado, teniendo en cuenta los costos, implicaciones, beneficios, procesos, tiempo, uso adecuado de la información y demás aspectos de interés para la adecuada ejecución de la metodología desarrollada, establecidos en los Artículos 15, 17, 22, 23, 23, 29, 30 y 31 de la Ley 1090. Se hizo saber a los participantes de la investigación por medio de un formato los objetivos del estudio, procedimientos, riesgos, beneficios, implicaciones, derechos, compromisos y beneficios de participar en esta investigación.

La información obtenida en este estudio será empleada exclusivamente con fines investigativos, presentaciones, informes investigativos o publicaciones académicas y se

mantendrá la confidencialidad (secreto profesional) por parte de los investigadores, garantizando que los nombres de los participantes no aparecerán en ningún informe, presentación o publicación académica de esta investigación. La información recogida será utilizada con estricto cumplimiento de las normas constitucionales y legales sobre protección de datos personales. La participación en este estudio es enteramente voluntaria, participar en este estudio no representa ningún riesgo previsible; los integrantes participarán en el desarrollo de las actividades para cumplir con los objetivos trazados, sin embargo tienen derecho negarse en cualquier momento a responder o participar en alguna actividad que no consideren pertinente; no serán coaccionados y se respetará su decisión.

CAPÍTULO V

LA EXPERIENCIA. FORMACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

“Enseñar y aprender Filosofía es una oportunidad para transformar lo que pensamos y con ello el modo en que vivimos y somos. Pero no define el sentido específico de la transformación. Simplemente, abre la oportunidad de poder pensar y vivir de otra manera. Del mismo modo, la Filosofía no transforma un orden social para instituir otro, sino que transforma lo que somos y el modo en que nos pensamos, en un orden social dado para abrir la posibilidad de pensar y vivir un nuevo orden. Eso la hace revolucionaria aunque no esté al servicio de ninguna revolución social específica.” (Kohan W. , 2008, p 84)

Este capítulo pretende exponer la relación existente entre infancia, experiencia, actitud filosófica y formación de maestros, evidenciada en el desarrollo de la propuesta de formación de maestros; estas categorías no se diferencian la una de la otra, ni se encuentran mencionadas de manera jerárquica; en determinados momentos se entrecruzan y tienen conexión entre sí de diversas maneras.

5.1. FORMACIÓN DE MAESTROS

Al reflexionar sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje se piensa inicialmente en un dualismo, en una posición en la cual existe un maestro que enseña, que

tiene el conocimiento y lo entrega, y un estudiante que no posee el conocimiento y lo recibe. Sin embargo, al abordar más esta relación se llega a un punto neurálgico en el cual quien enseña, aprende y quien aprende, enseña. No existe un distanciamiento entre estos dos, sino que por el contrario se entrecruzan; el maestro no tiene un lugar estático donde sólo enseña, sino que al enseñar también aprende; por esta condición es necesario que el maestro se encuentre en constante formación y aprendizaje.

Para el maestro no existe una manera acabada, no posee una “fórmula mágica”, procedimientos ni técnicas para enseñar, sino que por el contrario debe existir una formación y autorreflexión permanentes que le permitan entender el contexto, pensar los sujetos y dimensionar las implicaciones del enseñar; esta autoformación permite una relación consigo mismo y con los demás.

La formación de maestros da lugar a preguntas constantes sobre el oficio de ser maestro; el cuestionarse debe ser una tarea permanente. La formación, la autoformación, el cuestionamiento, la crítica y la investigación son condiciones necesarias para el oficio de ser maestro.

El maestro debe entender y pensar las transformaciones, las relaciones; el enseñar no sólo requiere saber una disciplina, sino que tiene que dar cuenta de una comprensión de mundo pues el maestro, por no ser un trasmisor del conocimiento, necesita junto con el estudiante generar procesos de aprendizaje, no sólo para los estudiantes, sino propiciar aprendizaje para sí mismo, ser capaz de salirse de una repetición para pasar a ordenar y reordenar los aspectos pedagógicos. Por ello el maestro genera una formación de sí mismo, un aprendizaje y condiciones para que el otro (el estudiante) aprenda.

5.2. LA ACTITUD FILOSÓFICA Y EL LUGAR DEL MAESTRO

Al implementar —por parte de las maestras—, estrategias en el aula para que el niño potencie la actitud filosófica, se evidencia que el lugar que ocupa el maestro es vital, propicia experiencias de pensamiento. En el desarrollo de la experiencia las maestras consideran que es necesario potenciar las habilidades y la actitud filosófica en ellas, teniendo en cuenta que para “pretender desarrollar ciertas habilidades en los niños, las necesitamos desarrollarla en nosotras...” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013) Lo que permite que el lugar del maestro se transforme en un promotor de espacios para pensar otras posibilidades, deja de ser un maestro que imparte conocimientos para pasar a ser un maestro que propicia espacios para pensar por sí mismos, para cultivar un pensamiento que se manifieste bajo espacios de libertad; de esta manera el maestro no sólo está en el lugar del enseñar, sino también en el lugar del aprender. “Yo creo que estamos muy metidos en que somos muy explicativos, uno quiere que ya den las respuestas o darles las respuestas todo el tiempo y todo lo que hacemos es explicando a los niños.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013). Tanto los maestros como los estudiantes deben tener la actitud cuestionadora, abierta, libre, dispuesta a cambios, tolerante e investigadora; es decir, tanto las maestras como los estudiantes están en búsquedas y transformaciones constantes, en hallar sentidos a sus realidades; son compañeros de un camino, ello les permite no preocuparse por una meta o por dar a los estudiantes un conocimiento, “...Lo que digo es que uno se preocupa más por el proceso del niño, que no porque tenga que cumplir con ciertos objetivos.” (Docente, taller de formación de maestro, 27 de Junio de 2013). Es la preocupación por hacer del aula una experiencia en la cual todos se transforman y se reconocen.

El maestro que no posee la actitud filosófica tiende a ser un repetidor de conocimientos, coartando el pensamiento de los estudiantes y el propio; en muchas ocasiones espera respuestas esquemáticas o simplemente da instrucciones para enseñar un conocimiento ya establecido, sin dar la oportunidad del pensar por sí mismo.

Mis conclusiones son: la primera es que desde actividades tan simples como cantar una canción o hacer una ronda estamos cohibiendo a los niños y negándoles la oportunidad de crear, pues yo siempre les muestro los movimientos y espero que ellos me sigan, sin dar un espacio para que ellos sean creativos. (Docente, diario de campo N°3, 27 de Junio de 2013).

Al desarrollar estrategias las maestras llegan a evidenciar que para fomentar la actitud filosófica, se hace necesario potencializar en primer lugar esta actitud en el maestro, pero al mismo tiempo en el niño; se convierte en un hacer junto con el otro “Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien la actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar.” (Cerletti, 2008. Pág. 28). Lo anterior evidencia que en el aula el maestro enseña pero al mismo tiempo aprende y se convierte en otro, se transforma.

Las maestras no adoptan la actitud filosófica con el fin de que el niño la tome como un modelo a seguir e imite las acciones del adulto; la propuesta de desarrollar la actitud filosófica del maestro es con la intencionalidad de crear condiciones para que el niño desarrolle pensamiento crítico, creativo y sensible. La actitud filosófica del maestro provoca en los niños confianza, tranquilidad y el deseo por el pensar; lo anterior lleva implícitas diversas posibilidades, que se vieron reflejadas en el aula, a pensar de otro modo, dando espacios para tener una relación distinta consigo mismo y con el mundo que lo rodea y sobre todo con su labor de maestras.

La actitud filosófica para las maestras fue entendida como una forma de vida y un estilo, que permitió una transformación en la relación establecida con los niños y con el conocimiento. “Abrir caminos a diferentes hipótesis según el punto de vista de cada individuo o las circunstancias en las que se dé el hecho, lo que nos lleva a repensar las ideas que se creían firmes e inamovibles.” (Docente, taller de formación de maestro, 27 de Junio de 2013)

Las maestras, al tener la actitud filosófica, comprendieron que no existe un individuo dueño del conocimiento, ni verdades absolutas. No hay un lugar jerárquico para el maestro por su conocimiento; por el contrario el conocimiento se convierte en un instrumento de igualdad, en un compartir y en una experiencia, con espacios para escuchar los aportes de los niños y dar un lugar privilegiado al diálogo, valorando los argumentos y puntos de vista de cada sujeto. Al realizar estos ejercicios de diálogo y escucha, las maestras emplearon la pregunta como herramienta para que los niños edificaran respuestas propias, lo que transformó no sólo su concepción de infancia, sino también la manera como se concibe el conocimiento, siendo una construcción propia en la cual los puntos de vista argumentados pueden ser válidos, sin pensar que existan verdades únicas

Se llegaba a reflexiones profundas y se llegaba a puntos que uno tal vez no ha pensado, haciendo ver las cosas desde muchos lados; yo por ejemplo al principio decía las cosas son así, pero después que todos hablaban, si de verdad también puede ser por ese lado, uno queda ahí pensando. (Docente, taller de formación de maestro, 27 de Junio de 2013)

Cuando el conocimiento para las maestras no es estático y no se legitima un punto de vista, se realiza una búsqueda y se reflexionan diversas posibilidades que le permiten un cuestionamiento permanente. Sobre todo, las maestras dan valor a los aportes de los niños,

entendiendo que ellos no son seres sin voz, al contrario tienen mucho por decir; es ahí cuando el maestro se transforma, deja de ser un tutor y un asistente del preescolar, para convertirse por medio de la actitud filosófica en un dinamizador del pensamiento: “más cuando se tiene la concepción de que el preescolar es más asistencial, uno se preocupa que el niño no se caiga, no se pegue, aprenda esto, y listo. Esto nos ayuda a interiorizar más en la persona, en el ser.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013) Se llega a comprender en el transcurso de la experiencia que lo primordial no es el conocimiento, sino el cuestionamiento constante en las maestras y en los niños.

La actitud filosófica en las maestras potencializa espacios de reflexión, crítica, creatividad y sensibilidad en los niños, permitiendo que tomen posturas frente al mundo que viven, preocupados y sensibles de los asuntos personales y sociales para hacer de la experiencia un pensar en libertad, una búsqueda de nuevos conocimientos.

Las maestras, al tener la actitud filosófica, se transforman en otros individuos, pero al mismo tiempo transforman su quehacer en el aula; al no pensar que sean poseedoras del conocimiento, no dan mandatos, “haciendo de las circunstancias cotidianas un diálogo filosófico” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013), sino que construyen junto con los niños razones y sentidos de lo que sucede en el aula. En síntesis, el lugar del maestro es la actitud filosófica, en la cual se tiene una postura de pregunta, duda, asombro y deseo por el saber.

Más que enseñar materias o conocimientos se debe enseñar la actitud filosófica; por ello las primeras que adoptaron la actitud fueron las maestras, empezando a dejar de lado lo tradicional que se está acostumbrado a desarrollar en el aula,

El niño tiene tanta creatividad que hasta el tema del taller se desvía de los que uno tenía planeado... han salido con unas cosas impresionantes, ello mezclan la fantasía con su vida real, ellos le salen a uno con unas respuestas impresionantes. A veces ellos toman la pregunta por un lado que uno nunca la ha tomado, es genial. (Docentes, taller de formación n°2, 27 de Junio de 2013)

La actitud filosófica comienza con entender que no existe una estructura rígida; el maestro debe tener la actitud dispuesta a cambios y a nuevas aventuras que le permitan con los niños explorar posibilidades y romper estructuras y jerarquías. Con la actitud filosófica del maestro se transmitió confianza en el aula, pero más que ello se transmitió esa actitud de sospecha, de asombro, de ir más allá de lo aparente, de lo obvio. La Filosofía es un lugar de preguntas e incertidumbres que no se sabe a dónde van a conducir, no hay una estructura o un camino trazado. Es decir, el maestro

no debe saberlo todo, averigüemos, consultemos en la casa o le preguntamos a los papitos y yo también miro a ver como lo resuelvo y la próxima vez lo hablamos... a veces como profesores sentimos que nuestra obligación es tener respuesta para todo. (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013)

Cuando las maestras empezaron a tener una relación diferente con el conocimiento y adoptaron la actitud filosófica, vieron potencialidades y aprovecharon circunstancias que antes no eran vistas como una fuente de indagación; por ejemplo el no saber ya no era visto como un estado negativo, sino por el contrario como una posibilidad,

la ignorancia es una condición para vivir una vida de búsqueda, una vida de examen, una vida de cuestionamiento, una vida filosófica. Para Sócrates ese es el sentido de la existencia: sólo podemos vivir una vida que valga la pena si esa vida se examina, se interroga, se busca a sí misma, busca llegar a ser lo que es. Entonces la ignorancia es una condición para una vida digna: vale la pena vivir porque somos ignorantes. (Kohan, W., 2009b. Pág. 46)

La actitud filosófica en el maestro generó condiciones de pregunta, de duda, incertidumbre, cuestionamiento, comunicación y diálogo en los integrantes de la comunidad de indagación, no sólo en el aula, sino fuera de ella.

5.3. DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN A LA EXPERIENCIA

En el momento en que las maestras implementaron en el aula la comunidad de indagación, se evidenció que existe una relación diferente con el conocimiento; convirtiéndose el aprendizaje en una construcción conjunta, pero más que ello la comunidad de indagación fue una experiencia que transformó a los maestros y niños del Jardín Infantil. La experiencia no se refiere sólo a los estímulos de los sentidos, sino a un ejercicio de pensamiento que transforma a los sujetos; esta transformación se da cuando se escuchan los argumentos de otros, se revisan los propios o se modifican; la experiencia no es sólo lo que sucede en el mundo o las sensaciones que se perciben; también los acontecimientos que hacen que el sujeto deje de ser lo que es para transformarme en otro, para actuar, y ver el mundo de una determinada manera. La comunidad de indagación es colectiva, al mismo tiempo es una experiencia personal y subjetiva, es la pregunta genuina por sí misma y para sí mismo, es una experiencia que tiene que ver con la vida, con el mundo y con lo que nos rodea.

Una experiencia de pensamiento filosófico nos deja esa rara y extraordinaria sensación de que ya no pensamos de la misma manera, de que ya no podemos defender tan tranquilamente los mismos puntos de vista —o si lo hacemos ya no lo podríamos hacer por las mismas razones—, de que la vida ya no puede ser vivida como lo era. En otras palabras, una experiencia de pensamiento filosófico transforma la relación que mantenemos con lo que pensamos, con la vida que llevamos. (Kohan, 2009b. Pág. 67)

La comunidad de indagación permitió que se viviera una experiencia, dejando de ser la intención de la maestra enseñar al niño algo que no sabía, un “llegar ser”, una “meta”; la preocupación no es que el niño sea de cierta manera, sino que “deje de ser lo que es”, para tener la actitud diferente, para dejar de pensar lo que se piensa, para crear rupturas con lo tradicional y pensar otras posibilidades.

La comunidad de indagación se convirtió en una experiencia vital para las maestras y estudiantes del Jardín Infantil: “lo importante y fundamental que es vivir y compartir profundamente con los niños y niñas cada momento y circunstancia.” (Docente, diario de campo 5, viernes 26 de Abril de 2013). No es una teoría o un discurso, el estudiante se motivó a participar porque construye sus propios interrogantes a través de sus intereses y conocimientos previos; las maestras expresan que “Actividades así ya se habían realizado, pero nunca damos un espacio para que los niños aporten y expresen sus ideas.” (Docente, diario de campo 8, viernes 07 de Mayo de 2013).

El conocimiento adquiere vitalidad cuando es construido por todos los sujetos; la comunidad de indagación se convierte en un espacio vivo, en una experiencia, en una práctica consigo mismo y con los demás. “Tolerancia al escuchar al otro, mente abierta, pensamiento creativo y crítico al momento de dar razones, justificaciones y buscar respuestas, la motivación de investigar que hay más allá de lo aparente para confirmar o comprobar sus ideas.” (Docente, Bitácora 4, viernes 11 de Agosto de 2013). La comunidad de indagación permitió reconocerse, confrontar lo que pensamos y valorar los puntos de vista de los demás y los propios; es “una oportunidad para expresar lo que se siente y piensa, son de la misma forma una posibilidad para generar espacios de escuchar al otro y a sí mismo, lo que se convierte en un ejercicio, un hábito o una cultura.” (Docente, diario de

campo 1, viernes 1 de Marzo de 2013), En la comunidad de indagación se realizaron diálogos que dinamizaron el pensamiento, tanto de los maestros como de los niños del Jardín Infantil; el ejercicio del filosofar no se redujo a una experiencia de clase, sino a la actitud y hábito constante de preguntar y tomar cualquier situación cotidiana para el preguntarse, transformando todos los espacios en los cuales se encuentra cada integrante de la comunidad.

La comunidad de indagación permitió que sus integrantes —por medio de esta experiencia—, se reconocieran a sí mismos mediante ejercicios de escucha, valorando lo que sus compañeros expresaban y al mismo tiempo exponiendo sus posturas y defendiéndolas con argumentos. Estos ejercicios no sólo permitieron reconocerse a sí mismo, sino también reconocer al otro, pues desde el lenguaje y la participación se evidencian las particularidades de los sujetos y sus intereses: “es un acercamiento de lo que pueden pensar, lo que pueden decir y uno se hace una idea de quiénes son y de lo que viven los niños.” (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013)

La comunidad de indagación fue una experiencia, un espacio para compartir ideas, confrontar argumentos, preguntar y crear situaciones, siendo una experiencia en la cual se transformaron los sujetos.

Las maestras, antes de la implementación, se enfocaban inicialmente en trabajar habilidades de pensamiento, preocupadas más por homogenizar el conocimiento en un determinado grupo de niños: “Antes trabajábamos más en lo colectivo, que lo individual, en cambio aquí es más lo que tú piensas, lo que tú haces, lo que hizo Miguel, es decir lo que él sintió.” (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013); “uno aprende a conocer al otro, sus necesidades, es como una educación más personalizada” (Docente,

entrevista, 27 de Febrero de 2013). De esta manera, la educación fue una experiencia viva, siendo una oportunidad de conocer más al niño y saber cuáles son sus intereses; una experiencia que transformó la relación con el niño y la concepción que se tiene de él, dándole reconocimiento y espacio para expresar lo que piensa, sabiendo que los niños no son sujetos sin voz, sino que por el contrario tiene mucho que decir y pueden hablar desde sus conocimientos previos, intereses y experiencias: “los chiquitines crean historias de cualquier pregunta que haga la profesora y relacionan conocimientos previos con los nuevos... relacionaban una pregunta con las experiencias de la casa.” (Docente, bitácora 1, viernes 26 de Mayo de 2013). Lo que hizo que la enseñanza y el aprendizaje se volvieran cercanos, convirtiéndose en una experiencia significativa y útil, es mirar al niño no como un depósito en el cual se almacena un conocimiento, sino saber que es un sujeto que tiene sentimientos, experiencias, vivencias, en síntesis su cuerpo está lleno de historias; las comunidad de indagación adquiere sentido cuando se vinculan los conocimientos con el mundo interior del niño.

En la comunidad de indagación el conocimiento adquiere sentido, no es algo ajeno e inerte para el estudiante; por el contrario participaron de su proceso y se empoderaron del conocimiento. Por ello la comunidad de indagación es un trabajo en el aula que se convierte en una experiencia en la cual cada uno se reconoció a sí mismo y al otro; es la relación que se dio entre “la persona y la relación con la Filosofía” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013), pues la Filosofía no puede ser enseñada; es una experiencia personal que transforma, forma y da sentido.

La comunidad de indagación abrió espacios para hacer del conocimiento algo significativo y deseado por los estudiantes; apareció gracias a las inquietudes propias, lo

que movilizó la reflexión, la duda, la pregunta, el pensar por sí mismo, el asombro, la sospecha desarrollando en los niños y en las maestras el pensamiento crítico, creativo y sensible, siendo ésta una disposición en todo lugar y momento; la comunidad de indagación fomenta la actitud filosófica que transforma a todos los integrantes que participan en ella.

Las maestras expresan:

los niños siempre toman como base su experiencia para hacer cualquier creación, análisis o hipótesis, y sabiendo que los niños y niñas pasan la gran mayoría del tiempo en la escuela, concluyo que nosotros como maestros debemos hacer que su estadía en el colegio se haga significativa y que en base a estas vivencias ellos puedan construir un proyecto de vida con conciencia existencial, responsabilidad social, solidaridad, humanidad y alegría; pues los problemas de carácter político, económico, social y ético no deben estar separados de la academia (Docente, diario de campo 5, viernes 26 de Abril de 2013)

La actitud filosófica de la comunidad de indagación se convierte en la actitud permanente adoptada por los sujetos en cualquier situación, que permite desenvolvimiento en el mundo; es decir existe una actitud que modificó la relación consigo mismo y con los otros. Es un transformarse por el ejercicio de escuchar a otros, de compartir con el otro, de aprender del otro, una disposición a valorar las sugerencias que se le hacen, una manera de estar atento con los demás y consigo mismo, actitud vigilante; fue una disposición de aprender y enseñar; el efecto de la comunidad de indagación es la transformación de sus integrantes.

5.4. LA PROBLEMATIZACIÓN EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

Durante el desarrollo de la comunidad de indagación se dieron numerosas preguntas las cuales aparecen y nacen del deseo, la incertidumbre, la duda y el asombro que manifestaron los niños, reflejando con estas preguntas la preocupación por entender el mundo que los rodea, por problematizar su realidad y buscar respuestas. La pregunta es el signo vivo que indica que el niño no es indiferente; por el contrario es sensible, no se encuentra encasillado, ni ve el mundo como algo realizado y establecido. La pregunta fue una manera de expresar que no todo está dicho y solucionado.

Al hacer preguntas, éstas movilizaron nuevas relaciones con el conocimiento, el cual no aparece de la nada, no es inerte; se conjuga el mundo interior con el exterior, el interrogante fue una preocupación genuina que tuvo como objetivo responder a preguntas personales a preocupaciones interiores. La búsqueda de respuestas se convierte en una aventura y experiencia, por ello la pregunta fue un piso inestable que permitió explorar nuevos conocimientos, nuevas relaciones.

En la comunidad de indagación, algunas de las preguntas formuladas por los estudiantes tuvieron respuesta, pero el valor de la comunidad de indagación, no se encontró en las respuestas y certezas.

Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a describir. Ya está hecho: es la enseñanza actual. Pero yo diría: “la única manera de enseñar es aprendiendo”. Esa afirmación vale tanto para el estudiante como para el profesor. (Paulo Freire, 2010, pág. 69)

Fueron la duda y la incertidumbre una constante; en repetidas ocasiones la formulación de una pregunta implicaba no una respuesta, sino que condujo a nuevos y numerosos interrogantes. De una pregunta, se desprendían otras preguntas; es ahí donde se encontró el valor a la pregunta cuando ésta se convirtió en una riqueza de posibilidades y no de respuestas definitivas y concretas. Por esta razón “...ante todo el profesor debería *enseñar* —porque el mismo debería saberlo— a *preguntar*. Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar, solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés.” (Freire, 2010. Pág. 69)

El ejercicio del preguntar se convirtió en un hábito, en una actitud, es “...entender que hacer Filosofía con niños no es sólo preguntar el porqué; también es preguntar cuándo, dónde, cómo, cuál, siempre en busca de la opinión profunda, analítica y crítica del niño.” (Docente, bitácora 1, 26 de Mayo de 2013)

La problematización constante fue ese ejercicio en el cual se tuvo distanciamiento frente a asuntos que parecían obvios; es la formulación no de preguntas para dar solución, sino es el ejercicio de pensamiento crítico, creativo y sensible; es pensar problemáticamente el mundo, no fue entablar una discusión para preguntar y responder, no fue un ejercicio dialéctico¹⁸, sino un proceso donde se problematiza.

Es de resaltar que, en el trascurso de la comunidad de indagación, la pregunta ocupó un lugar privilegiado; la problematización creó la actitud crítica en los integrantes de la comunidad de indagación; dieron sus puntos de vista, defendieron sus argumentos, tomaron posturas y decisiones, por medio de la “búsqueda de razones o explicaciones cuando sus

¹⁸ Método de conversación o argumentación. Se encuentra plasmado en una tradición esquemática del discurso donde existe una tesis, síntesis y antítesis.

teorías o hipótesis no funcionan” (Docente, Bitácora 4, viernes 11 de Agosto de 2013). No se trató de tener un pensamiento homogéneo en el grupo, o de persuadir, sino de interiorizar una postura y defenderla, sin importar que fuera contraria a la de muchos; fue la búsqueda de sentido personal, de un gobernarse a sí mismo, no de ser gobernados por otros, sino un ejercicio de examen. La comunidad de indagación les permite sondear sus propias nociones, sacar sus propias conclusiones y cuestionar el razonamiento de los demás; es una forma de motivar al niño a evaluar sus propios pensamientos y por qué no llegar a un debate sobre los mismos. (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013). Al defender una postura y argumento simultáneamente se dio la oportunidad de que los integrantes de la comunidad ejercieran un protagonismo y aportaran a la construcción de saberes por medio de su postura y experiencia, valorando lo que pensaban.

Al mismo tiempo la problematización creó en los integrantes actitudes críticas permitiendo que los sujetos se constituyeran de una manera ética, proporcionando valor a su palabra y a la de sus compañeros. La comunidad de indagación fue “una oportunidad para expresar lo que se siente y piensa, son de la misma forma una posibilidad para generar espacios de escuchar al otro y a sí mismo, lo que se convierte en un ejercicio, un hábito o una cultura.” (Docente, diario de campo 1, Viernes 1 de Marzo de 2013). Es una transformación propia que se dio en libertad, cuando se buscaron razones para actuar de determinada manera y de relacionarse con el mundo.

El hecho de escuchar a otros les dio un abanico de posibilidades para poder relacionarse con el mundo, para hacer de la vida una experiencia, un acto de libertad; la ética no se entendió como unas reglas a cumplir o unos mandatos, sino que por medio de la actitud crítica se desarrolló una transformación y relación con el mundo que permitió una

constitución ética. La ética se puso en marcha en la comunidad de indagación como una práctica, no como una regla o normatividad. Se dio la transformación de los integrantes de la comunidad de indagación, que les permitió movilizarse no para cumplir reglas, sino como transformación de sí mismo, hacer de la vida una obra de arte, una estética de la existencia, una búsqueda personal.

La ética surgió como una comprensión del arte de vivir, en lugar de ser un cumplimiento de normas, es una experiencia que permite el gobierno de sí, no dejar que otros nos gobiernen. Los integrantes de la comunidad de indagación se encontraron en constante búsqueda de sentidos, de significado para así actuar de una determinada manera; no es el cumplimiento de normas, fue el ejercicio de dar y pedir razones, lo cual las maestras expresan así: “lo importante de preguntar a los niños, el porqué de las cosas, explicar los acuerdos¹⁹, pues uno como profe tiende a decir no hagan tal cosa y nunca los dejamos pensar” (Docente, Bitácora 6, viernes 1 de Marzo de 2013). Es decir no son reglas de conducta las que se dieron en el Jardín, sino la posibilidad de hacer de la vida una obra de arte, una manera de actuar, de concebir la realidad y de actuar frente a ella.

Al escuchar a otros se concibieron diversas posibilidades y se pensó de otros modos el mundo antes no pensado por los integrantes de la comunidad; se entretejieron conexiones entre diversos argumentos y puntos de vista; el escuchar a otros movilizó los pensamientos, para cambiar de opinión o para reafirmar sus argumentos. Es el ejercicio de “abrir caminos a diferentes hipótesis según el punto de vista de cada individuo o las circunstancias en las que se dé el hecho, lo que nos lleva a repensar las ideas que se creían

¹⁹Entre los pilares del Jardín Infantil existen los *acuerdos* que se diferencian de las *reglas*, estos se construyen en comunidad en el momento de relacionarse con otros, se crean los argumentos para que se adopten con compromisos y responsabilidades.

firmes e inamovibles.” (Docente, bitácora 1, viernes 26 de Mayo de 2013). La comunidad de indagación permitió ver otros lugares tanto para el maestro, como para los niños, explorar es mundo creativo y realizar conexiones con otros saberes, pensar lo impensado.

En síntesis, la problematización en la comunidad de indagación tuvo un valor predominante, ya que mediante estas preguntas se evidenció el pensamiento crítico; una postura frente al mundo, un pensamiento sensible; el hacer de la vida una obra de arte, un pensamiento creativo, la exploración de diversas posibilidades. Es decir, la comunidad de indagación fortaleció la actitud, pero no cualquier actitud sino la actitud filosófica. La comunidad de indagación crea elementos y condiciones que ayudaron a consolidar en el aula la actitud filosófica.

La problematización emergió desde un interés y deseo por el saber que convocó y movilizó la construcción de los saberes de manera colectiva; la pregunta sobre el porqué y el cómo, reunió a los sujetos, no como un simple grupo, sino como un equipo para construir una experiencia que es colectiva, pero al mismo tiempo personal y subjetiva; fue experiencia que transformó a los sujetos. El cuestionamiento y sus procesos crearon relaciones y vínculos con todos los integrantes, encuentros en diferentes puntos de vista, distanciamientos en otros, relaciones cooperativas, construcciones colectivas; es una relación con otros, pero también una relación diferente con el conocimiento, dándole significado al trabajo en el aula y la exploración de conocimientos nuevos.

5.5. LA INFANCIA UNA CARACTERÍSTICA DE LA ACTITUD FILOSÓFICA

Las maestras del Jardín Infantil inicialmente reconocen la infancia como una etapa de la vida humana; como aquellos seres que se encuentran en formación, teniendo el

maestro la función de proteger al niño, preocupado por satisfacer las necesidades básicas. En ocasiones “se tiene la concepción de que el preescolar es más asistencial, uno se preocupa que el niño no se caiga, no se pegue, aprenda esto, y listo. Esto nos ayuda a interiorizar más en la persona, en el ser.” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013). Sin embargo, al desarrollar la comunidad de indagación, se le dio otro sitio y reconocimiento a la infancia, percibiéndola no como una etapa, sino como la actitud, una forma de ser, frente a lo que se observa y se vive, es decir la infancia es la actitud vital. Es “la capacidad de asombro, esa facultad para explorar, para indagar.” (Docente, bitácora 2, viernes 10 de Junio de 2013). Es esa manera diferente de percibir los acontecimientos y situaciones, es la actitud exploradora y el reconocimiento constante, un espacio de creación, en el cual aún no se tiene determinada una construcción del mundo; la infancia es la actitud de hacer de la vida una posibilidad, es un estado, es aquella disposición de los sujetos que se caracteriza por seres “...curiosos, creativos, entusiasmados y ansiosos por descubrir efectos y razones.” (Docente, Bitácora 4, viernes 11 de Agosto de 2013)

La comunidad de indagación permitió evidenciar que la infancia es esa actitud de “tolerancia al escuchar al otro, tener mente abierta, pensamiento creativo y crítico al momento de dar razones, justificaciones y buscar respuestas, la motivación de investigar que hay más allá de lo aparente y confirmar o comprobar sus ideas.” (Docente, Bitácora 4, viernes 11 de Agosto de 2013).

La propuesta de formación de maestros transformó la percepción que se tenía de la infancia, siendo vista como una actitud no sólo de los niños sino de cualquier sujeto; la infancia es una característica propia de la actitud filosófica, “la infancia como disposición de niños y adultos hacia el mundo es lo que llamaremos actitud filosófica” (Gómez Rincón,

C. 2007, pág. 15). Tanto la infancia como la actitud filosófica representan esa postura frente al mundo, un estado de deseo por el conocimiento y el descubrir; para poseer la actitud filosófica es necesario tener la actitud de la infancia. “La actitud filosófica es uno de los rasgos esenciales de la infancia” (Rincón, 2007, pág. 17)

descubrimiento constante y por tanto en un vaivén de ideas y conceptos, ellos se mantienen en sus opiniones... Se llega a reflexiones profundas y se llegaba a puntos que uno tal vez no había pensado, el hacía ver las cosas desde muchos lados, yo por ejemplo al principio decía las cosas son así, pero después que todos hablaban, si de verdad también puede ser por ese lado... (Docente, diario de campo 5, viernes 26 de Abril de 2013)

Tener esa capacidad para ver varios puntos de vista entendiendo que el conocimiento no es algo estático y absoluto; por el contrario circula y es cambiante.

La infancia, como la actitud filosófica, explora todas las posibilidades; está en búsqueda de respuestas, pero también construye preguntas genuinas que expresan su curiosidad y asombro por el mundo. Tanto el sujeto que posee las características de la infancia, como el sujeto que tiene la actitud filosófica son al mismo tiempo seres “respetuosos, tolerantes, coherentes, interesantes, creativos, razonables, críticos, fluidos y motivadores para profundizar diversas teorías” (Docente, Bitácora 4, viernes 11 de Agosto de 2013).

La actitud filosófica y la infancia tienen puntos de encuentro: una disposición para cuestionarse, observar, discernir, ver las transformaciones de las cosas y analizar la realidad; es la construcción de argumentos para observar el mundo con cierta actitud de sospecha. La actitud filosófica tiene que ver con “una mentalidad siempre abierta y dispuesta a aprender, en otras palabras, con el aprender a volverse como niño, pues ello es

fundamental para avanzar en el conocimiento en general” (Giraldo, 2012. Pág. 7). La infancia tiene el gran potencial para desarrollar la actitud filosófica; se caracteriza por una mentalidad abierta y observadora, dispuesta al asombro, la sorpresa, la interrogación, la duda y la pasión por el descubrir. La infancia es una cierta manera de actuar y pensar nuevas posibilidades.

La actitud filosófica y la infancia tienen varios puntos de encuentro como el pensar en libertad, ir más allá de lo aparente, la formulación de preguntas, el asombro, pero sobre todo esa disposición de transformación de sí mismo que convierte a la actitud filosófica y a la infancia en una experiencia vital; pensar de otro modo, la búsqueda de respuestas personales y por ende una movilización distinta en el mundo.

5.6. LA INFANCIA CREATIVA

Al realizar la propuesta de formación de maestros en la comunidad de indagación se incentiva en ellos la creatividad, pues los niños por naturaleza son creativos; sin embargo el desarrollo de la comunidad de indagación permitió que se realizaran comparaciones, relaciones, escuchar argumentos de otros, hacer descubrimientos, contrastes que incentivaron la creatividad en los niños; desde la formulación de interrogantes los niños daban respuestas y en ellas se evidenciaba “La creatividad e ingenio de los niños” (Docente, Bitácora 4, viernes 11 de Agosto de 2013).

Los niños constataron la experiencia que vivían en la comunidad de indagación con sus conocimientos previos: “...lo mágico no se aparta a lo lógico, sino que se basa en lo lógico para darle sentido a su imaginación y creatividad” (Docente, diario de campo 5, viernes 05 de Abril de 2013). Hicieron una mezcla entre lo cercano y las diversas

posibilidades, dando explicaciones lógicas y argumentos válidos; elaboraron relaciones “entre el mundo real de los niños y su gran imaginación o fantasía... los niños controlan, comprueban, cuestionan e investigan constantemente el mundo, esta forma precisamente es una herramienta poderosa para comprender el mundo que los rodea e interactuar con él.” (Docente, Bitácora 4, viernes 11 de Agosto de 2013). Lo anterior les permitió hacer nuevas preguntas como: ¿Y si el mundo fuera...? ¿Y si tal vez...? etc.

El niño no fue el único que evidenció su creatividad en esta experiencia, sino también las maestras; ellas se encontraban en muchas ocasiones en el aula con preguntas y respuestas que no habían concebido, “A veces ellos toman la pregunta por un lado que uno nunca la ha tomado, es genial” (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013). Las maestras tuvieron que hacer, junto con los niños, relaciones y preguntas por mundos posibles; se incrementa la creatividad en las maestras porque:

Uno antes contaba la historia y ya, o preguntábamos y a quien se comió a la abuela, luego ahora yo preguntaría ¿y por qué lobo actuaría así?, ¿y qué haría la abuela?, ¿Qué sentiría la abuela?, me parece que esto nos permite ir más allá. (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013)

En la comunidad de indagación —por ser una construcción de saberes de manera colectiva y una experiencia—, el maestro se enfrenta a un mundo desconocido en el cual también tiene que crear diferentes ambientes y “crear diferentes situaciones para propiciar comentarios y de tal forma obtener respuestas a las preguntas planteadas.” (Docente, diario de campo 5, viernes 26 de Abril de 2013)

La actitud creativa se desarrolló en las maestras y en los niños, lo que caracterizó e incentivó no sólo la actitud filosófica, sino también la actitud que caracteriza a la infancia;

niños y maestros preguntaron, se asombraron y crearon mundos posibles: “Uno vuelve a repensar y retomar como esa imaginación que tienen los niños, la cual es válida porque uno muchas veces quiere que le digan, pero qué paso y a veces uno quiere son razones válidas; que sean válidas para uno.” (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013)

5.7. DE LA RESPUESTA A LA INCERTIDUMBRE

En un comienzo, las maestras utilizaron la pregunta como una herramienta de verificación sobre los conocimientos que los niños tenían sobre determinado tema; se empleaban los cuestionamientos para realizar un diagnóstico del grupo sobre un saber, lo que opacaba la pregunta dándole más énfasis a la respuesta y no a los interrogantes formulados, que no partían de un interés y duda, lo que no genera una problematización ni en el niño, ni en el maestro. La pretensión de la pregunta era saber si el niño sabía del tema, y si lo explicado había quedado claro; era una manera de conocer si el niño “había aprendido” lo que la maestra pretendía “enseñar”. “Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida.” (Zuleta, 2004. Pág. 46). La pregunta no era utilizada como una herramienta para reconocer a los niños, ni para saber del proceso de aprendizaje y sus intereses; no era una pregunta genuina, era una pregunta pre-establecida, pero con Filosofía para niños, se replantea la pregunta como herramienta novedosa, para conocer no sólo respuestas sino el proceso de aprendizaje, sus desafíos, relaciones entre sus vivencias, el mundo real e imaginario y demás, de los niños, por cuanto hay replanteamientos, reformulaciones, dudas y el deseo de explorar más allá.

la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?” sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la indagación y demostrársela a los

estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos y en la práctica el hábito de preguntar, de “admirarse”. (Freire, 2010. Pág. 71)

Al comienzo las preguntas en el maestro eran escasas por la utilidad que se les daba, pero además de ello se concentraban en el maestro; en pocas ocasiones generaban condiciones y espacios para la pregunta, la intencionalidad no se orientaba en lo que el niño pensara o en sus interrogantes e intereses, sino que se enfocaba en desarrollar la planificación que el maestro elaboraba con anterioridad.

Uno dice aquí está la hoja guía con la cual se preocupa porque realice la actividad, pero no hay una estimulación a que piensen y realicen un proceso cognitivo, no se da la oportunidad a que sustenten, a que den sus opiniones... (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013) Lo que nos diferencia de antes es que nos enfocábamos en un tema en específico por ejemplo si vamos a ver los números entonces los tres la pregunta era ¿Cuántos cerditos hay? O hacíamos énfasis en el tamaño o colores entonces eso es ha implementado más allá. (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013)

Por estas dos condiciones —la primera utilizada como verificación de conocimientos y la segunda como uso exclusivo del maestro—, hacían que la educación no fuera una educación para la pregunta, sino para la respuesta, es decir no existía una educación filosófica.

Al desarrollar la comunidad de indagación las maestras evidenciaron que la pregunta se convierte en un espacio para aventurarse con el saber, tener conocimiento sobre los sujetos, conocer sus procesos de pensamiento y establecer un acercamiento más directo con el niño; es decir la intencionalidad de la pregunta en el maestro se transformó; su intención era conocer lo que el niño pensaba, saber de sus interés, dudas, emociones, saberes previos, incertidumbres, deseos, experiencias etc., “...con Filosofía para niños se

preocupa más por el proceso que no por cumplir unas metas” (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013). De esta manera la pregunta parte de un interés propio, no se convierte en una respuesta acabada, sino por el contrario genera problematización en los miembros de la comunidad de indagación.

Se transforman las intencionalidades y por ende también las preguntas; por ejemplo se pregunta “¿Qué sonó? A!! Una vaca. ¿Cómo hacen las vacas? Pero nunca preguntaba ¿Dónde has escuchado ese sonido? ¿Por qué sabías que era una vaca? ¿Todas la vacas hacen muuuu?” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013).

Se generan más interrogantes, dudas, incertidumbres, relaciones, comparaciones, pensamiento crítico, creativo y sensible; las preguntas de los maestros son sobre la experiencia del niño, sobre su vitalidad, sobre su mundo y la relación con él. La pregunta fue una posibilidad de descubrir quiénes somos y quienes son los otros.

Al darle más énfasis y privilegio a las preguntas y evidenciar que éstas posibilitan el diálogo y una relación con el conocimiento, la educación pasó de ser una educación de la respuesta, a una educación de la pregunta, de la incertidumbre, concentrándose no sólo las respuestas en las maestras sino también en el niño.

Por lo anterior, para las maestras no existían preguntas “tontas” o preguntas obvias; por el contrario se daba valor a cada pregunta, se expresaba por medio de la atención del maestro y la búsqueda de respuestas de manera colectiva: “...cualquier cosa que pregunten hay que valorarla y hay que tratar de indagar en eso que a los niños les interesa, en su pensamiento, me parece muy bueno, investigar, tener mente abierta” “...poco a poco fui entendiendo que cualquier aporte por simple que pareciera podía llegar a ser muy valioso”

(Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013). Las relaciones y la experiencia se dan en el acto de preguntar antes que en las respuestas.

5.8. LA FORMACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN DE MAESTROS

La propuesta de formación de maestros no se limita a un fin determinado, a la creación de un molde, a tener un objetivo concreto para llegar a ser; no sólo tiene que ver con un llegar a ser de otra manera, con algo hecho, sino con un dejar de ser; es una propuesta de formación, pero al mismo tiempo de transformación, una búsqueda infinita e inacabada. De formación, ya que se deja de ser lo que se era, se es de otra manera y al mismo tiempo es una propuesta de transformación, porque al ser otro, esta condición es un punto de llegada y a la vez es un punto de partida para otros cambios y búsquedas; por ello la formación es infinita, es transformación continua, es un constante llegar a ser y dejar de ser, es la pérdida de identidad y ganancia de identidad permanentes.

La propuesta de formación y transformación de maestros del Jardín Infantil tiene tres elementos que son vistos como herramientas para la realización de ejercicios: éstos se produjeron en ocasiones de manera simultánea, en otros de manera cíclica y en otros de manera rizomática²⁰: el primero es la escritura, el segundo la lectura y el tercero la problematización. No son los únicos elementos que integraron la formación de maestros, sin embargo este apartado se centrará en estos tres aspectos que fueron determinantes para una formación y transformación de las maestras del Jardín Infantil. Antes de profundizar y abordar estas herramientas, es necesario aclarar el lugar del maestro.

²⁰ Se entiende como un punto donde se conectan múltiples maneras, es por ello que no existe una jerarquía o una subordinación, cualquier elemento puede influenciar en otro. El sistema rizomático ejerce la resistencia contra un modelo jerárquico.

En el desarrollo de la propuesta el maestro no fue visto como un planificador de un tema, sino que se abrió a posibilidades para fomentar en él mismo y en los niños la actitud filosófica; al desarrollar la comunidad de indagación el maestro dejó de ser un planificador con un libreto “...tu cumples el plan, pero no sabes el proceso... no sabemos cómo es el proceso en el niños que es más importante” (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013). Es decir ya se centra en el conocimiento de sí (maestro) y del otro (niño), deja de ser un planificador para adentrarse al mundo de la duda e incertidumbre, dejó de ser un maestro para ser un maestro investigador, un maestro que ejerce su derecho al filosofar, un maestro que se preocupa por sí mismo,

se trata, más bien, del maestro-filósofo, del maestro-investigador, del maestro consejero que se preocupa de sí mismo por medio de la Filosofía, de la investigación, de la inquietud frente a la existencia; no es, entonces, -ni un educador ni un maestro de la memoria. (Peña, 2005. Pág. 218)

“...y no es sabelotodo, ni el que tiene las respuestas; no tiene las respuestas absolutas” (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013). Es un sujeto que cuida de sí, que se pregunta por su existencia, es un mediador que impulsa y propicia condiciones para que voluntariamente los individuos empiecen a tener una relación consigo mismo, para propiciar que el estudiante cuide de sí; es necesario que el maestro vele por su autocuidado y autoformación, siendo ésta una condición para asumir el lugar de maestro, pues como mencionaban los griegos²¹ el que no está capacitado para cuidar de sí, no podrá cuidar de otro, no podrá gobernar a otros; el que no tenga la capacidad de cuidar de sí,

²¹ Pierra Hodot, afirma que los griegos se preocupaban por el arte de la existencia que consistía en el cuidado y la preocupación por uno mismo. De esta manera los sujetos podían gobernarse a sí mismos. No es una cuestión puramente individual sino que se caracteriza por el cuidado de sí, de los otros y de lo otro; los epicúreos y los estoicos se ocupaban por el cuerpo y alma.

tampoco tiene la capacidad de cuidar de otros. Así el maestro debe propiciar reflexiones sobre sí mismo y crear condiciones para que sus estudiantes realicen ejercicios y se conozcan a sí mismos. La función del maestro es ser mediador para que los sujetos realicen búsquedas voluntarias, "...es ponerlos en las situaciones para que se generen procesos, que miren cómo actuarían, qué dirían según la situación." (Docente, taller de maestro N° 2, 27 de Junio de 2013). "Aquí no se anda tras la búsqueda de objetivos previamente trazados, pues de lo que se trata es de educar sujetos libres para que se hagan a sí mismo y estén permanentemente en proceso de formación." (Lanz, 2012. Pág. 41). El maestro cuidador de sí expresa la actitud cuidante consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Después de fijar el lugar del maestro, es procedente profundizar en la formación de maestros que, como se mencionó anteriormente, son las tres herramientas que hicieron que el maestro se formara y transformara.

La escritura: Es un registro que se realiza para plasmar algunas ideas. Sin embargo Epicuro²² lo plantea como uno de los ejercicios espirituales con los cuales los individuos pueden realizar meditación. Es por eso que en la formación y transformación de maestras en el Jardín Infantil, la escritura juega un papel predominante no sólo como una metodología de investigación, sino como un encuentro consigo mismas; las maestras plasmaban sus interrogantes, dudas, su relación con el mundo y los acontecimientos; fue una escritura realizada en libertad, es decir la escritura se convirtió en un ejercicio vital y constante. Este ejercicio no queda sólo como un registro, sino que se reflexiona sobre lo escrito, lo que les permitió pensar su relación con el mundo, reescribir lo pensado y pensar

²² Filósofo griego de la época Helénica, fundador del Epicureísmo.

nuevas relaciones, generando una transformación, un cambio en su existencia; una movilización diferente en el mundo.

La escritura fue considerada en esta propuesta como una técnica de transformación de sí mismo,²³ pues la escritura es una experiencia personal enriquecedora, una escritura desde su propia experiencia, pero ésta no se queda como un asunto ensimismado, sino que trasciende en la relación pedagógica, en la relación con el conocimiento, con el niño, con el trabajo en el aula: "...es una formación nuestra, esto hace parte de nuestra transformación, que de alguna manera va a trascender en los niños" (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013). La transformación de las maestras contribuyó, no sólo a la transformación propia, sino que también ayuda a la de otros, a propiciar espacios para preguntar, dudar y asombrarse. Las maestras expresan que la propuesta de formación, y la escritura,

lo pone a uno a pensar, a reflexionar en como he realizado mi labor, cómo la puedo cambiar para contribuir con ello a cosas interesantes... Es algo que favorece tanto al niño como a nosotros, vamos a cambiar nuestra forma de vivir y de pensar, de pasar el día a día. (Docente, entrevista, 27 de Febrero de 2013)

La escritura permitió que se evidenciaran las preocupaciones y los problemas que cada maestra tenía de la manera individual, lo que significa no sólo la transformación de los individuos, sino también guía la formación de maestros; es decir, de acuerdo a las preocupaciones plasmadas en la escritura, se construían estrategias para resolver las preocupaciones personales, generándose búsquedas personales y ello permitió que las

²³ Michel Foucault, plasma estas ideas de manera más profunda en su libro *La escritura de sí*. Paidós, Barcelona. 1999. Traductor Ángel Gabilondo.

transformaciones de las maestras trascendieran el aula dando espacios para fortalecer la actitud, la actitud filosófica en la experiencia pedagógica y en la experiencia personal.

En el trabajo con las maestras la escritura personal fue constante: se realizaban registros en diarios de campo y bitácoras que posteriormente eran releídos y socializados en grupo, lo que permitía evidenciar dudas, sentimientos y relaciones; pero la escritura no terminó en un registro sino que además éste fue releído y reescrito como un ejercicio de la experiencia de formación.

La escritura implica, pues, la apertura de un espacio diferente en el que el individuo puede vivir; el desarrollo de la capacidad para cambiar la vida. En la sutil línea de la escritura, de esta ascensión, de esta modesta profundización cruzamos los límites para transgredirlo hacia lo otro. La escritura es este lugar de tránsito, de transformación. (Schmid, 2002. Pág. 283)

La relectura de estos registros se realizó con la intención de que las maestras reflexionaran sobre los pensamientos propios, siendo la escritura un medio para tener una relación directa consigo mismo. Una relación vital de las maestras con la escritura, una relación entre el pensamiento y la escritura; esta relación se convirtió en vital cuando contribuyó a la transformación de quien escribe (maestras).

La lectura: Otra de las herramientas utilizada en la formación y transformación de maestros es la lectura, como una experiencia y relación que contribuye al cambio en maestros. Ésta se encuentra ligada a la escritura, se complementan; es decir, al realizar lecturas las maestras ampliaron su perspectiva sobre las preocupaciones y cuestionamientos lo que hizo que la escritura se ampliara; al escribir y realizar reflexiones se crea la necesidad de hacer más lecturas y búsquedas. De esta manera las dos se complementaron,

las dos crearon una experiencia personal, pues estas búsquedas estaban directamente relacionadas con sus intereses, con su mundo, con los acontecimientos que suceden en el aula, con su manera de interpretar la realidad, realidad que se transformó por medio de un ejercicio reflexivo de lectura y escritura constante y personal. La lectura se realizó sobre un conjunto de temas que quedaron plasmados en la escritura; esa fue una manera de dar cuenta de uno sí mismo.

Al hablar de lectura no se habla necesariamente de lo textual, sino también de la lectura audiovisual, lectura del arte, lectura de los acontecimientos, lectura del mundo etc. Las maestras —al realizar el ejercicio de escritura reflexivo—, plasman en sus diarios y memorias escritas preocupaciones, dudas, cuestionamientos, que son releídos por ellas mismas y las movilizan a realizar búsquedas de lecturas para poder resolver sus dudas; de esta manera las maestras hacen exploraciones constantes y reflexivas, lo que permite escribir de nuevo, conocer otras maneras y posibilidades, pero sobre todo enfrentarse consigo mismo y transformarse, de tal manera que la transformación involucra su trabajo en el aula. Es decir, las búsquedas de lecturas ampliaron la escritura y la reflexión, lo que contribuyó a que las maestras se transformaran, siendo la formación una autoformación, una indagación y experiencia personal. “Toda formación docente deberá ser, en sentido estricto, una constante auto-formación. Y toda autoformación supone, en última instancia, una trans-formación de sí.” (Cerletti, 2008. Pág. 11). El maestro es creador y artista de su propia autoformación; las búsquedas y encuentros constituyeron una manera de existencia, que permitieron cambiar su vida diaria y al mismo tiempo ayudar a transformar la de otros (en este caso: los niños).

Problematización: La problematización es tomada como otra herramienta de formación y transformación de maestras del Jardín Infantil; constantemente las preguntas, dudas, inconvenientes y el deseo de conocer fueron plasmados por las maestras en sus escritos personales; siempre se encontró latente la pregunta personal. La problematización movilizó actitudes como la actitud crítica, la actitud sensible y la actitud ética; en síntesis, la actitud filosófica en las maestras. En la escritura se evidencia la problematización de las maestras, cuestionando sus propias prácticas, manifestando y reflexionando sobre lo que funciona y no funciona para ellas; esto permite que la misma maestra cree una ruta para su formación, su autoformación, y se evidencia un constante preguntar. Esta problematización fue el motivo para que se generaran nuevas búsquedas, reescrituras y relecturas, creando investigaciones permanentes; existió una relación cercana entre el deseo por resolver cuestionamientos personales y la transformación de las maestras; es decir, la problematización trajo consigo el conocer nuevas posibilidades, realizar otros cuestionamientos, enfrentamientos con la lectura y la composición de escritos; la problematización está estrechamente relacionada con los sujetos, con el conocimiento, con la transformación de sí.

En suma, la escritura, la lectura y la problematización reflexiva fueron herramientas para la formación y transformación de maestros del Jardín Infantil, ya que estos ejercicios hicieron que las maestras no pensarán como antes, sino que pensarán de otra manera, que se construyeran nuevas relaciones pedagógicas, nuevas relaciones con el conocimiento, con la infancia; nuevas relaciones consigo mismas y la relación con otros, estas herramientas afectaron a las maestras de muchísimas maneras, desde su existencia.

CAPÍTULO VI

EXPERIENCIA DE LA MAESTRA-INVESTIGADORA

“...lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos por un tema determinado se concrete en preguntas esenciales que luego serán los hilos conductores de nuestro trabajo. Si encontramos cinco o seis preguntas esenciales, las respuestas a esas preguntas constituirán una tesis académica.”

(Paulo Freire, 2010, pág. 74)

En este capítulo se hará un recorrido sobre momentos significativos que permitieron trascender y constituir una experiencia, es decir el trabajo de investigación no sólo transformó al niño y a las maestras del Jardín Infantil, sino a la investigadora; se evidenciará cómo, en torno al trabajo de investigación, se crean rupturas que posibilitan formular preguntas, hacer relaciones, realizar búsquedas y trascender en otros espacios académicos. La pretensión es una auto-reflexión de manera crítica, luego serán narradas algunas experiencias personales.

Para describir la experiencia conformada por la relación entre enseñanza-aprendizaje y Filosofía e infancia, es necesario mencionar algunos hilos conductores que parecieron en su momento poco relevantes, pero que finalmente han sido los que han movilizado la reflexión, el hacer y el crear; lo que promueve la experiencia son las preocupaciones y preguntas personales que luego se concretan de manera más formal.

La razón que me movilizó a estudiar Licenciatura en Filosofía, fue el gusto por algunos autores y lecturas realizadas en el colegio cuando cursaba los Grados 10 y 11; a pesar de encontrarme estudiando una Licenciatura no me proyectaba como maestra. Sin embargo al ver en la universidad algunos proyectos pedagógicos, empecé a preguntarme: ¿Cuál era el papel que jugaba la educación en nuestra sociedad? ¿Qué era lo que hacía que la educación fuera una institución tan fuerte? Ante estos y muchos interrogantes empiezo a generar gusto por el oficio de ser maestra y a encontrarle sentido al hecho de hacer una Licenciatura en Filosofía.

Posteriormente, en el año 2007, por el acercamiento y contacto con algunos niños, en especial familiares, en quienes se evidencian grandes características para el filosofar como el asombro, el querer explorar nuevas ideas, el preguntar constante; pero más que ello, los niños con quienes tenía contacto, lograban realizar reflexiones, análisis, llegar a afirmaciones y conclusiones que para mí eran sorprendentes y que incluso se encontraban expuestas en libros como los diálogos de Platón. Este hecho hizo que, por primera vez, relacionara a los niños con la Filosofía, pues antes de esta experiencia jamás había concebido la Filosofía con los niños, y siempre había pensado erróneamente que era sólo asunto de personas ya “formadas” y que la capacidad del filosofar sólo la poseían los adultos. Empecé a pensar, o a sospechar, que los niños tenían el potencial para hacer Filosofía, idea que estuvo latente por mucho tiempo. Sin embargo se planteaba de manera tímida y somera, sin compartirla con nadie; esta idea no tenía un sustento teórico o referencia que me permitiera defender lo que en el momento creía; realmente parecía una idea descabellada, era una simple suposición en su momento.

En el 2008 empiezo a ser partícipe del Semillero de Investigación como estudiante de pregrado en el grupo “Filosofía, Sociedad y Educación”, en el cual se comienza a realizar lectura de textos sobre la enseñanza de la Filosofía. Entre estos textos se encuentra el programa “Filosofía para niños”, lo que generó en mí emoción y fascinación por el programa; no sólo es una simple lectura, sino que se convierte en un hallazgo; constituía una luz y sustento teórico sobre la idea que por largo tiempo había creído de manera empírica, y la había tomado como una simple suposición. Al profundizar en la lectura no sólo encuentro un sustento teórico, sino también un cúmulo de experiencias prácticas donde se evidenciaba esta relación. Se afirmaba y demostraba la relación existente entre los niños y la Filosofía; este hallazgo constituye hoy una de las herramientas que utilizo para desarrollar las clases como maestra (diálogo filosófico y comunidad de indagación) y al mismo tiempo me ha dado una mira y concepción sobre la enseñanza, sobre la infancia, sobre el conocimiento que me han permitido ciertas relaciones.

Al desarrollar la práctica pedagógica integral en el Instituto Técnico Gonzalo Suárez Rendón en la ciudad de Tunja, me encuentro con que, al diseñar y planear algunos temas y llegar al aula a desarrollar la clase, los estudiantes preguntaban constantemente por la utilidad de los contenidos; muchos de ellos protestaban que no tenían recursos para ingresar a una universidad, luego aprender Filosofía era una pérdida de tiempo, dirigiéndose a mí a preguntar: “bueno, ¿Para qué sirve esto?”, “¿Para qué aprendo este tema?”, “¿Qué tiene que ver este tema conmigo?”, “¿Es necesario saber esto para el trabajo que voy realizar posteriormente?” A estos interrogantes di en su momento respuestas cortas y escasas que no respondían a las inquietudes de los estudiantes. Sin embargo adopté la pregunta como propia, para respondermela de manera personal. Los estudiantes me

sorprendieron, pues al preparar la clase no me cuestioné esto, sino que tomé los temas porque eran importantes para mí, pero no di la importancia que merecían, no pensé si podían ser útiles para los estudiantes o simplemente preparaba el tema porque se encontraba en un currículo, o en la historia de la Filosofía; creía que estaba pisando un terreno firme al enseñar estos temas. Tomaba como “obvio” que se tenían que ver, pero nunca cuestioné su utilidad y me sentía convencida al “enseñar” estos temas que encontraba en un currículo, pero las preguntas de los estudiantes fueron significativas para mí, pues ese piso “firme” que creía pisar... se desvaneció con los cuestionamientos de los estudiantes.

En mi práctica pedagógica, y a partir de esta experiencia, los cuestionamientos hechos por los estudiantes hicieron que esa certeza se convirtiera en una duda e inquietud, lo que conducía a nuevos cuestionamientos como: ¿Qué enseñar en el área de Filosofía? ¿Cómo enseñar Filosofía? ¿Qué es Filosofía? ¿Quiénes necesitan aprender Filosofía? ¿Los seres humanos necesitan de la Filosofía? Estos cuestionamientos fueron y han sido vitales para hallarle sentido al enseñar y aprender Filosofía; se convirtieron en el punto de partida para pensar la Filosofía como un asunto vital, como una herramienta que cualquier ser humano tiene a su alcance para pensar su vida y su realidad; sin importar si es un especialista (filósofo) o si nunca ha escuchado del término Filosofía, puede realizar el ejercicio del filosofar entendiendo que la manera como conciba la Filosofía está ligada a la manera como se “enseña”.

Luego de mi práctica pedagógica, y con el gusto por el querer ser maestra, ingreso a la Maestría en Educación en la línea de Filosofía de la Educación y enseñanza de la Filosofía con el interés de profundizar en los temas educativos. Al cursar la Maestría

empiezo a encontrar otros significados a la educación, la pedagogía, la didáctica, la evaluación etc. Antes de entrar a la Maestría, veía a la educación como un sistema perfecto, natural, el cual podía “salvar” a los seres humanos; en ese momento mi experiencia como maestra era escasa o diría nula; sin embargo, al abordar varias lecturas empecé a percibir algunos problemas del sistema educativo y la responsabilidad que suponía ser maestro.

Alrededor de mi gusto por la educación, por la Filosofía y por el programa FpN, empecé realizar lecturas personales y reflexiones sobre el tema lo que permitió establecer relaciones como: Filosofía e infancia, Filosofía y creación, Filosofía y crítica, actitud filosófica e infancia. Éstas fueron plasmadas y expresadas en el año 2011 como ponente en el *Congreso de Investigación y Pedagogía, II nacional y I internacional* realizado por la Maestría en Educación de la UPTC. Esta experiencia fue enriquecedora, ya que el auditorio y el moderador realizaron preguntas y ofrecieron material bibliográfico que permitió ampliar tanto la búsqueda en el tema como formularme nuevas preguntas: ¿Es posible enseñar filosofía?, ¿Se enseña Filosofía o el ejercicio del filosofar?, ¿Qué es Filosofía? De esta experiencia empecé a evidenciar el gran potencial que sería para la educación la Filosofía, una alternativa para enseñar a pensar.

La primera vez que asistí al desarrollo de una comunidad de indagación, fue en el *III Seminario Internacional Filosofía para Niños: Pensamiento Creativo y Sociedad* organizado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. La experiencia de asistir a una comunidad de indagación permitió ampliar la noción y visualizar cómo en la práctica se desarrolla la comunidad de indagación, observando sus elementos como la lectura, la pregunta, la selección del preguntar, el desarrollo de los argumentos y los contra-argumentos, el cierre de una sección de Filosofía para niños; pero no sólo permitió

visualizar elementos, sino ver cómo todo un discurso teórico tenía relación con la práctica; fue ver en marcha una comunidad de indagación.

Posteriormente los encuentros de formación organizados por el grupo Filosofía e Infancia²⁴ en los que fueron invitados expertos en el tema como: Diego Antonio Pineda, Walter Kohan, Félix García y Maximiliano López, permitieron un acercamiento sobre conceptos como: comunidad de indagación, las preguntas filosóficas, el diálogo y el lugar del maestro en Filosofía para niños. Asistir a estos encuentros permitió un acercamiento más claro y descubrir nuevos significados sobre el programa FpN, además visualizar experiencias y diversos modos de trabajo de cada experto en el tema, comprendiendo que la comunidad de indagación es sólo un punto de partida y no una fórmula “mágica”, pues si no existiera una manera de trabajo en cada país, sería una simple repetición.

Gracias al grupo *Filosofía e Infancia* se han venido realizando diálogos con profesionales de otras disciplinas lo que ha aportado reflexiones constantes. Este acercamiento con el grupo permitió el vínculo del Jardín de la UPTC, población de estudio del presente trabajo de investigación; en un comienzo la pretensión del trabajo fue realizar una implementación con los niños, sin embargo por asesoría del Profesor Oscar Pulido Cortés, el trabajo de investigación toma otro rumbo, teniendo en cuenta que las maestras tenían gran experiencia y conocimientos tanto prácticos como teóricos sobre el Preescolar y la institución. Se quiere entonces aprovechar este gran potencial para realizar una formación de maestros; por otra parte las maestras manifestaron interés por conocer y

²⁴ En este año ya no es un grupo, sino por su trayectoria y trabajo, se ha convertido en una línea de investigación que apoya y asesora proyectos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación que tengan relación con filosofía e infancia, esta línea de investigación pertenece al grupo Filosofía, Sociedad y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

aplicar el programa FpN. Por estas razones el trabajo no se enfocaría principalmente en los niños, sino en la formación de maestras que trascendería en cualquier circunstancia y lugar; se inicia pues el trabajo con las maestras, haciendo revisión de documentos, la cual permitió la realización de una revisión y reflexión teórica que se plasma en un artículo de reflexión titulado “La educación filosófica como experiencia y posibilidad” en la Revista *Praxis & saber*²⁵ estableciendo algunos conceptos, relaciones y categorías.

La experiencia en el Jardín me permitió afirmar una vez más que los niños son fuente de asombro, pregunta, duda, admiración, exploración y asombro, teniendo en cuenta su creatividad y reconociendo desde esta experiencia la importancia de la lúdica que atraviesa todas las dimensiones y que debe siempre estar presente para generar el deseo; se evidenció que el papel del maestro es vital para propiciar la actitud filosófica.

Al mismo tiempo que diseñé y desarrollé la propuesta de formación de maestros, laboré en la Fundación Pedagógica Rayuela²⁶ experiencia que me hizo preguntarme constantemente por mi labor como maestra y sobre todo que pudiera reflexionar sobre cómo, qué y para qué enseñar Filosofía, relacionando las preguntas con el respeto a la diferencia, el reconocimiento a sí mismo y a los demás²⁷ lo que hizo que cada práctica se convirtiera en una experiencia para configurar otras maneras de “enseñar” Filosofía, convirtiéndose el programa FpN en una herramienta para el diálogo y para enfatizar en prácticas y reflexiones sobre la diferencia y el respeto por las mismas.

²⁵ Revista de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), especializada en investigación y pedagogía; el artículo se encuentra en las páginas 187-207, Volumen 2 N° 5 del 2012.

²⁶ Es una institución educativa de carácter privado, creada en el año 2000, la cual se caracteriza por ofrecer una educación enmarcada en las pedagogías alternas, teniendo énfasis en la investigación.

²⁷ “Principio y Visión de la Fundación Pedagógica Rayuela”.

Otro aspecto significativo para estas relaciones enseñanza-aprendizaje y Filosofía e infancia, tiene que ver con la posibilidad de ser Joven Investigadora,²⁸ programa que desarrolla un proyecto de investigación en la *Institución Educativa Rafael Uribe Uribe*²⁹ del municipio de Toca (Boyacá), pensando en llevar la Filosofía al sector rural y poder contribuir a la solución de los problemas que emergen en esta zona. Al ser joven investigadora del grupo “Filosofía, Sociedad y Educación”, todos los integrantes de la línea de Filosofía e Infancia, hemos relacionado la enseñanza con el cuidado de sí; esta nueva experiencia ha enriquecido la parte profesional e investigativa. Los integrantes de la línea Filosofía e Infancia han asesorado, acompañado y aportado a la propuesta de investigación titulada *La Actitud Filosófica y el Diálogo como Herramienta Pedagógica para la Experiencia Investigativa*, experiencia desarrollada como Joven Investigadora.

La condición de Joven Investigadora ha permitido conocer diversos espacios en el campo investigativo y realizar diálogos con profesionales de diversas disciplinas; desde el grupo de investigación se han creado redes académicas en las cuales todos los integrantes, desde sus perspectivas, han aportado a los intereses de otros.

A partir de todas las experiencias y reflexiones veo la Filosofía como un acto vital que permite preguntarme quién soy, cómo actuar frente a determinadas situaciones, cómo establecer relaciones con los demás. La Filosofía, más que un hallazgo o una respuesta, ha sido una pregunta, una duda, un reflexionar; no es un conocimiento, un saber o una asignatura, sino que es una forma de vida: es asumir la Filosofía en cualquier momento y

²⁸ Es un programa que busca incentivar la formación de investigación en profesionales jóvenes con el objeto de promover la apropiación de los métodos y los conocimientos del quehacer científico y tecnológico.

²⁹ Ubicada en la vereda Leonera está a 10 km al oriente de la zona urbana del municipio de Toca, la institución adopta Enseñanza para la Comprensión como el modelo pedagógico que le ayudará a trabajar el SABER, el SABER HACER y el SER.

circunstancia, es una relación que he establecido entre la Filosofía y mi propia vida, es la pregunta por mi existencia. La Filosofía se ha constituido en una especie de piso inestable que constantemente me permite cuestionarme sobre las “verdades” circulantes en la sociedad y en el mundo contemporáneo, encontrando así argumentos y comprendiendo muchas de las maneras y formas de actuar, no sólo mías, sino también de mi contexto. La Filosofía hace que se desaprendan algunos conceptos que a veces han sido determinados en nuestra sociedad de ciertas maneras; por ejemplo pensar que la ignorancia o la muerte no son negativos; ese desaprender ha permitido nuevos momentos para reconocermé y desconocermé.

Esta forma de entender la Filosofía, afecta la manera como “enseño”, teniendo como intención que los sujetos se pregunten por su existencia, quiénes son, cómo actuar, etc.; esta mirada cuestiona nuestros imaginarios y nuestros supuestos de verdad, sabiendo que cualquier ser humano puede y tiene el derecho al filosofar. De acuerdo a esta noción y utilidad de la Filosofía reconozco el diálogo filosófico y la comunidad de indagación como herramientas para llegar a tal intención. Al poner en práctica la comunidad de indagación me he constituido como un sujeto que percibe al estudiante como un igual, pues la experiencia de FpN me ha hecho comprender que el estudiantes tiene muchas y nuevas ideas para expresar, luego mi lugar en el aula cambia reconociendo al otro, pero sobre todo respetando y valorando lo que es, es decir se convierte en una preocupación por el otro y por sí mismo.

Estas experiencias han constituido una reunión y encuentro no sólo con la enseñanza de la Filosofía, sino que han posibilitado encuentros con otros sujetos e instituciones lo que ha permitido proyectarme tanto de manera individual bajo el interés

por la relación entre Filosofía e infancia, como de manera grupal, creando redes y lazos de solidarios bajo el mismo interés, sumando mi experiencia a la de los compañeros del grupo, creando entre todos nuevas experiencias y proyecciones, frente a un mismo interés y un sentimiento comunitario.

Todas estas vivencias, en el transcurso de mi vida académica, han constituido una experiencia porque han transformado el oficio de ser maestro, pero más que ello, se han configurado en una manera determinada de movilizarse en el mundo, formarme y transformarme.

CONCLUSIONES

La ejecución de esta investigación tuvo como propósito el diseño e implementación de una propuesta de formación de maestros para el desarrollo de la actitud filosófica en los alumnos del Jardín Infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC; para tal propósito se revisó la relación entre Filosofía e infancia, que permitió posteriormente el diseño de una propuesta de formación de maestros con la pretensión de crear estrategias para el fortalecimiento de la actitud filosófica; por ello, en las siguientes líneas, se expresan los elementos y herramientas más relevantes de la propuesta de formación y transformación de maestros.

En desarrollo de la revisión de prácticas, experiencias y producción teórica en el campo de las relaciones Filosofía e infancia se evidencia la necesidad de vincular con la educación, estrategias que posibiliten *el enseñar a pensar*. La Filosofía es una herramienta para que tanto estudiantes, como maestros, piensen por sí mismos en su diario vivir; de esta manera, la filosofía es un estilo de vida y una forma determinada de ver el mundo, un deseo inagotable por el saber; los sujetos con actitud filosófica se caracterizan por adoptar una postura, generar diversas posibilidades y construir condiciones para la propia existencia; la actitud filosófica es un ejercicio del pensamiento crítico, creativo y ético. De aquí que los procesos educativos y pedagógicos involucrados encuentran en la actitud filosófica formas y maneras de pensar, la formación de sujetos contemporáneos y las posibilidades de agenciar nuevas relaciones con el pensamiento.

Al desarrollar y diseñar la propuesta de formación de maestros se reconocen los saberes previos y la problematización, como una estrategia para el fortalecimiento de la actitud filosófica, produciendo en sus integrantes la duda, el preguntar, el deseo por el saber y las búsquedas constantes y propias; las maestras se concentraron en la pregunta, en los procesos, en la incertidumbre y no en las respuestas o resultados.

La comunidad de indagación como estrategia metodológica permitió a sus integrantes —por medio de la construcción y formulación de preguntas—, el fortalecimiento de la actitud filosófica. En el proceso de problematización de la comunidad de indagación, se genera la crítica; por medio del examen de argumentos y de posturas, la creatividad; a través de la construcción de posibilidades y alternativas de pensamiento y la ética, como construcción de sentido para actuar de determinada manera; esto hace que el diálogo fortalezca la actitud filosófica en la infancia.

Por medio del desarrollo de la comunidad de indagación se evidenció que la infancia es clave en el desarrollo de la actitud filosófica, y para tenerla se requiere potencializar la infancia. La infancia entendida no como una edad cronológica, sino como una potencia, la cual se identifica por la duda, el asombro, la incertidumbre, el preguntar y la creatividad; el sujeto que tiene la actitud filosófica posee estas mismas condiciones.

Al tener como propósito el fortalecimiento de la actitud filosófica en el aula, las maestras de inmediato cambian su lugar y actitud, pues para que se generen espacios de diálogo y pregunta en el aula, el lugar de las maestras se transformó en una actitud de escucha, duda, incertidumbre, cuestionamiento y el deseo por el saber, que fueron algunos de los puntos de llegada para conformar la actitud filosófica.

La propuesta de formación y transformación de maestros se centró y diseñó a través de tres ejercicios: la escritura, la lectura y la problematización. Éstos se desarrollaron de manera auto-reflexiva con la intención de que los maestros constantemente se pregunten y reflexionen sobre sí mismos; lo anterior permitió la formación y transformación de maestros, condición indispensable para asumir el lugar del maestro, el lugar de cuidar de sí y del otro. Es decir, las maestras al preguntar por sí mismas estaban vigilantes sobre sus acciones, sus pensamientos y los acontecimientos que percibían; estos ejercicios permiten que las maestras cuiden de sí y se conozcan a sí mismas, lo que trascendió el aspecto individual, y la auto-reflexión tuvo efectos en su práctica pedagógica y en la posibilidad de crear espacios para que el otro (estudiante) se cuide y fortalezca la actitud filosófica.

El desarrollo y la escritura de este trabajo de investigación han conformado un punto de partida para reflexionar sobre la educación y su vinculación con la Filosofía, lo que genera reflexiones y nuevas prácticas pedagógicas para el investigador; no sólo queda plasmado en líneas de escritura, sino que causa efectos que hacen que esta propuesta se lleve en el cuerpo y el lugar, en los cuales se moviliza el investigador.

La propuesta de formación y transformación de maestros tiene relevancia en la escuela, en la enseñanza de la Filosofía y en la educación filosófica de los niños, pues estas propuestas dinamizan y transforman constantemente a los maestros, situación que tiene efectos en el aula y en la manera de “enseñar”, causando efectos en los niños y en la enseñanza de la Filosofía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accorinti, S. (1999). *Introducción a la Filosofía para Niños*. Buenos Aires, Argentina: Mantial.
- Agratti, L.; Caputo, C.; Cerletti, A. ; Garza, T., Gadotti, M. ; Galichet, F., et al. (2000). (Comp. Walter Kohan y Vera Waskman). *Filosofía para niños, Discusiones y Propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Amate Pérez, Isabel (s.f.). Recuperado el 11 de Mayo de 2014, de file:
[///C:/Users/PC/Downloads/-trabajo-de-tecnicas.pdf](#)
- Ander-Egg, Ezequiel. (2003) *Métodos y Técnicas de investigación social: técnicas para la recolección de datos e información*. Buenos Aires: Edit. Distribuidora Lumen.
- Arbonés, G.; Baiges, A.; Bosch, E. ; Escoda, M. ; Garralaga, I. ; Garrote, M. et al. (2005). *Filosofía en la escuela, la Práctica de pensar en el Aula*. España, Barcelona: Laboratorio educativo.
- Arias, Claudia Janeth y Carraño, Gina Alexandra. (2013). “Conciencia Existencial en la infancia bajo una mirada”. *Congreso de investigación y pedagogía III nacional y II internacional*, (Pp. 1990-1992). Tunja.
- Bernal, J. S. (2006). *La actitud filosófica en la enseñanza de la Filosofía . childhood & philosophy*, 271-291.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires-Argentina: Zorzal.
- Cubillos, Julio S.; Henao, Luis A.; Gil, Mari G.; Vásquez, M. del R. y Valdés, Leonardo. *Educación para pensar la actitud filosófica: un concepto en formación*. Colombia. Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Dewey, John. (2002) *Democracia y educación*. Quinta edición. Madrid: Ediciones Morata.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es Filosofía ?* Barcelona: Anagrama.
- Docentes y directivos. (2010). *Plan Lúdico Pedagógico para el desarrollo integral de los niños de 1 a 5 años*. Tunja.
- Docentes. (2013). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Tunja.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fierro M., M. C.; Riaño, C. S. (2006) “Proceso de implementación del programa de filosofía para niños: dos experiencias de la ciudad de Bogotá”. En: *Revista Internacional Magisterio* N° 21, *Filosofía para niños, niñas y jóvenes* Pp. 1-88. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Foucault M. (2003) *Entrevista realizada por Lucio Trombadori en Colloqui con Foucault en: El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina, Alfabet. . (s.f.).
- Foucault. (2007). *Sobre La Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Foulquié, P. (1967). *Diccionario del lenguaje filosófico*. Barcelona, España: Labor.
- Freire, Paulo, A. F. (2010). *Por una pedagogía de la Pregunta* . Rio de Janeiro : CREC.
- García, F. (2006). Filosofía para Niños, el caso Español. *Revista Internacional Magisterio, Filosofía para niños, niñas y Jóvenes*, 52-55.
- Giraldo, R. J. (19 y 20 de Abril de 2012). *Red Iberoamericana de Pedagogía*. Recuperado el 01 de Julio de 2014, de:

[///C:/Users/PC/Downloads/9%20EDUCAR%20EN%20EL%20PENSAMIENTO%20CR%C3%8DTICO%20\(3\).pdf](C:/Users/PC/Downloads/9%20EDUCAR%20EN%20EL%20PENSAMIENTO%20CR%C3%8DTICO%20(3).pdf)
- Gómez Rincón, Carlos Miguel. (2007). “El cultivo de una actitud filosófica como meta de la educación filosófica”. En: S. J. Gómez Rincón, Carlos Miguel et al., *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales* (págs. 15-23). Bogotá: CARGRAPHICS.
- Grau D., Olga, Á. J. (2010). *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. Chile: Maval.

- Hernández, Carlos Augusto; Plata, Juan; Vasco, Eloisa; Camargo, Marina; Maldonado, Luis Facundo y González, Jorge Ivan. (2005). *Navegaciones, El magisterio y la investigación*. Bogotá: Armada.
- Kant. (1994). "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es ilustración?". *Revista Colombiana de Psicología. Universidad Nacional*.(No. 3,), pp,7-10.
- Kohan, W. (2003). *Infancia. Entre educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía , la paradoja de aprender y enseñar* . Buenos Aries; Argentina: Editorial Libros del Zorzal.
- Kohan, W. (2009a). "Desafíos para pensar... la enseñanza de la Filosofía ". En: *Revista, Cuestiones de Filosofía* (11), 7-21.
- Kohan, W. (2009b). *Infancia y Filosofía* . México: Progreso.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 39-46.
- Lipman, M., Shap, A., & Oscanyan, F. (2002). *Filosofía en el Aula* . España, Madrid: La Torre.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes, La comunidad de indagación apartir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aries- Argentina: Noveduc.
- Liotard, Jean-François. (1986) *¿Por qué filosofar?* Barcelona. Paidós.
- Mejía, M. R. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II*. Bogotá, Colombia: Desde abajo.
- Moriyón, F. G. (2006). Filosofía para niños:el caso español. *Filosofía para niños, niñas y jóvenes*, 52-55.
- Narodowski, M. (1999). *Despues de clases: desencanto de la escuela actual*. Buenos Aries: Novedades educativas.
- Peña, A. K. (2005). Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. En C. E. Olga Lucia Zuluaga, *Foucault*,

- la pedagogía y la educación, Pensar de otro modo* (págs. 201-227). Bogotá: Magisterio.
- Pineau, P. (s.f.). *¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo, me ocupo"*.
- Pineda, D. A. (2004). ¿En qué consiste una educación filosófica? En G. & Vargas Guillén, *Filosofía , pedagogía y enseñanza de la Filosofía* (Pp. 3-15). Bogotá: Universidad Nacional.
- Pineda, D. Kohan, W. (2008). "Filosofía e infancia". En: G. Hoyos, *Filosofía e infancia* (págs. 293-320). Madrid: Trotta.
- Pineda, R. D. (2004). *Filosofía para Niños el ABC*. Bogotá, D.C Colombia.
- Pineda, R. D. (2006). Entrevista con Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, 16-21.
- Plata, M. E. (2009). La pregunta: dispositivo pedagógico para la construcción de saber y conocimiento. (UPTC., Ed.) *Revista, Cuadernos de Psicopedagogía*, N°6, 139-171.
- Platón. (1988). *Diálogos V*. Madrid: Biblioteca clásica : Gredos.
- Pulido, O. (2009). "Aprender y enseñar Filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio." EN: *Cuestiones de Filosofía* (11), 87-103.
- Rincón, C. M. (2007). El Cultivo de una Actitud Filosófica como meta de la Educación filosófica. En: V. A. Carlos Miguel Gómez Rincón, *Filosofía para niños ideas fundamentales y perspectivas sociales* (pág. 175). Bogotá D.C: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Runes, Dagoberto. (1981) *Diccionario de Filosofía*. México. Editorial Grijalbo.
- Schmid, W. (2002). *En búsqueda de un nuevo arte de vivir*. España: PRE-TEXTOS.
- Splitter L, J & Sharp A, M. (1996). *La Otra Educación, Filosofía para Niños y la otra educación*. Buenos Aires: Mantial.

UNESCO. (2011). *La Filosofía una escuela de la libertad*. Recuperado el 23 de
Noviembre de 2013, de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689s.pdf>

Waksman & Kohan. (2005). *Filosofía con Niños, Aportes para el Trabajo en Clase*.
Buenos Aries: Noveduc.

Zuleta, E. (2004). *Educación y Democracia*. Medellín- Colombia: Hombre Nuevo.

ANEXOS